

INCIDENCIA DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE DISCURSIVO  
INTERACTIVO, EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS, DE LOS  
ESTUDIANTES DE GRADO CUARTO DE BÁSICA PRIMARIA

Catalina Gómez Pérez

Diana Carolina Obando Ramírez

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

Pereira

2016

INCIDENCIA DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE DISCURSIVO  
INTERACTIVO, EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS, DE LOS  
ESTUDIANTES DE GRADO CUARTO DE BÁSICA PRIMARIA

Catalina Gómez Pérez

Diana Carolina Obando Ramírez

Director

Mg. Jhon Alejandro Marín Peláez

Trabajo de grado para optar el título de Magíster en educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

Pereira

2016

**Nota de aceptación:**

---

---

---

---

---

---

Firma del director de tesis

---

Firma del jurado

---

Firma del jurado

A nuestras familias que con su amor y apoyo incondicional nos motivan y nos dan la fuerza para  
alcanzar grandes logros.

**Catalina y Diana Carolina**

## **Agradecimientos**

Al Mg. Alejandro Marín Peláez, quien constantemente a través de su conocimiento y dedicación nos brindó aportes fundamentales no sólo para nuestro proceso investigativo, sino también para nuestra formación profesional.

A la Dra. Martha Cecilia Arbeláez, a la Mg. Luz Stella Henao y al Mg. Daniel Mauricio Guerra, quienes a través de su asesoría enriquecieron este proceso investigativo.

A la comunidad educativa de la institución educativa Santa Isabel, por permitir realizar la intervención con los estudiantes, especialmente a las directivas y a los estudiantes de grado cuarto de la sede Policarpa Salavarrieta.

A los docentes y compañeros VI cohorte quienes con sus aportes colaboraron a nuestra formación.

Por último, agradecemos a nuestros familiares que siempre estuvieron presentes para llevar a feliz término esta investigación.

**Catalina Gómez Pérez**

**Diana Carolina Obando Ramírez**

## Tabla de Contenido

Introducción .....	xii
1. Planteamiento del problema .....	17
2. Objetivos.....	26
2.1 Objetivo general .....	26
2.2 Objetivos específicos.....	26
3. Marco teórico.....	27
3.1 Lenguaje .....	27
3.2 Comprensión de lectura.....	30
3.3 La estructura textual .....	33
3.4 Género Discursivo.....	34
3.5 Situación de enunciación.....	36
3.6 La Argumentación.....	38
3.7 Secuencia Didáctica .....	45
4. Marco metodológico.....	48
4.1 Tipo de Investigación .....	48
4.2 Diseño de la Investigación .....	49
4.2.1 Hipótesis. ....	49

4.3	<i>Variables</i> .....	50
4.3.1	<i>Variable independiente</i> .....	50
	Cuadro 1. <i>Secuencia didáctica para la comprensión de textos argumentativos</i> .....	51
4.3.2	Variable dependiente: Comprensión lectora de textos argumentativos. ....	52
4.4	Población.....	54
4.5	Muestra.....	55
4.6	Técnicas e instrumentos .....	55
4.7	Procedimiento.....	57
5.	Análisis de los resultados .....	59
5.1	Forma de Organización Superestructural (FOS) .....	61
5.2	Género Discursivo.....	69
5.3	Situación de enunciación.....	75
6.	Conclusiones.....	89
7.	Recomendaciones .....	94
	Referencias Bibliográficas .....	97
	Anexos .....	102

### Lista de Cuadros

Cuadro 1. <i>Operacionalización de la variable dependiente.</i> .....	52
Cuadro 2. <i>Procedimiento.</i> .....	57
Cuadro 3. <i>Análisis de textos.</i> .....	71
Cuadro 4. <i>Preguntas para acercar a la situación de enunciación</i> .....	79

### Lista de Figuras

<i>Figura 1.</i> Relación género discursivo y actividad social humana. ....	35
<i>Figura 2.</i> Género discursivo y situación de enunciación. ....	37
<i>Figura 3.</i> Dinámica enunciativa: La argumentación en la enunciación. ....	39
<i>Figura 4.</i> Secuencia didáctica para la comprensión de textos argumentativos.....	53

### Lista de Gráficas

<i>Gráfica 1.</i> Forma de organización superestructural (FOS).....	62
<i>Gráfica 2.</i> Indicadores de forma de organización superestructural (FOS). ....	66
<i>Gráfica 3.</i> Tipos de argumentos.....	67
<i>Gráfica 4.</i> Género discursivo.....	70
<i>Gráfica 5.</i> Indicadores del género discursivo. ....	73



<i>Gráfica 6. Situación de enunciación</i> .....	76
<i>Gráfica 7. Indicadores de la situación de enunciación.</i> .....	80
<i>Gráfica 8. Total de preguntas.</i> .....	83

### **Lista de Tablas**

<i>Tabla 1. Estadísticas de muestras emparejadas.</i> .....	60
<i>Tabla 2. Prueba de muestras emparejadas</i> .....	61
<i>Tabla 3. Estadísticas de muestras emparejadas. FOS.</i> .....	68
<i>Tabla 4. Prueba de muestras emparejadas. FOS.</i> .....	69
<i>Tabla 5. Estadística de muestras emparejadas. Género discursivo.</i> .....	75
<i>Tabla 6. Prueba de muestras emparejadas.</i> .....	75
<i>Tabla 7. Estadísticas de muestras emparejadas.</i> .....	82
<i>Tabla 8. Prueba de muestras emparejadas.</i> .....	82
<i>Tabla 9. Totalidad de preguntas.</i> .....	82

## Resumen

Este trabajo presenta los resultados obtenidos en la investigación, que tuvo como propósito determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo, en la comprensión lectora de textos argumentativos, en un grupo de estudiantes de grado cuarto de educación básica primaria, de la Institución Educativa Santa Isabel, del municipio de Dosquebradas. La investigación es de tipo cuantitativa con un diseño cuasi-experimental, con una muestra de 27 estudiantes. Con el grupo intervenido se implementó inicialmente un pretest para determinar cómo se encontraba el nivel de comprensión de lectura. Luego, se diseñó e implementó la secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo, la cual fue desarrollada bajo los postulados teóricos de Camps (2009) y Martínez (2002). Después de la intervención con la secuencia didáctica, se aplicó un posttest, para valorar la comprensión lectora de textos argumentativos. Finalmente, se realizó la contrastación y análisis de los resultados obtenidos en el pretest y el posttest, a través de la estadística inferencial usando la distribución *T-student* relacionada, por la cual se pudo validar la hipótesis de trabajo, puesto que se hallaron cambios y avances significativos en la comprensión lectora de textos argumentativos en el grupo intervenido.

Palabras claves: Secuencia didáctica, comprensión lectora, enfoque discursivo interactivo, texto argumentativo

## Abstract

This written work presents the results obtained from the research carried out in order to determine the incidence of a teaching sequence with discursive - interactive approach, in reading comprehension of argumentative texts, in a group of students currently on fourth grade at school Santa Isabel from the municipality of Dosquebradas. The research was carried out from the quantitative methodology with a quasi- experimental design, with a sample of 27 students. The intervened group was applied a pretest to determine how the level of reading comprehension was. Then, was designed and implemented the teaching sequence with discursive – interactive approach, which was developed under the theoretical postulates of Camps (2009) and Martínez (2002). After intervention with the didactic sequence, a post-test was applied to assess the reading comprehension of argumentative texts. Finally, analysis and contrasting of the results obtained in the pretest and posttest was carried out, through inferential statistics using the related *T-student* distribution, whereby the working hypothesis was validated since changes were found and significant progress in reading comprehension of argumentative texts, in the intervened group.

Keywords: Teaching sequence, reading comprehension, interactive - discursive approach, argumentative text

## Introducción

La lectura permea todos los campos del conocimiento y de la vida social de las personas, por lo tanto, una de las principales preocupaciones en la educación actual, desde los primeros años de escolaridad hasta los niveles superiores, es brindar estrategias necesarias para que los estudiantes no solo alcancen un nivel lingüístico y gramatical, sino que también tengan la capacidad de comprender textos desde su complejidad y su uso social.

De esta manera, leer es la habilidad de descubrir significados implícitos, conocer y comprender el mundo y las situaciones que se presentan en éste, por lo tanto, las instituciones educativas deben procurar por desarrollar esta habilidad esencial de toda construcción humana que no solo sirve para enfrentarse a un texto en la escuela, sino que ayuda a comunicarse con otros, apropiarse de otros conocimientos y experiencias y entender lo que otros piensan en su momento y en sus circunstancias particulares. Asimismo, la escuela debe dejar los enfoques de la enseñanza tradicional del lenguaje y entender que la lectura debe trascender las aulas de clase, porque el lenguaje cobra vida cuando se vuelve discurso, cuando se vuelve acción.

Es así como en la investigación de Martínez, Álvarez, Hernández, Zapata, y Castillo (2004) la lectura es abordada como una práctica social donde intervienen procesos de pensamiento complejo en los cuales hay una negociación de significado o sentido entre el lector, a partir de sus saberes previos, y la dinámica propuesta por el autor en la estructura del texto. Significado y sentido que debe ir develando el lector a través de un pensamiento dialógico donde se ponen en juego las imágenes de los sujetos discursivos en un mismo campo llamado enunciado.

Ahora bien, en nuestro contexto, la comprensión lectora presenta varias problemáticas que en muchas ocasiones se deben a la forma en cómo se enseña el lenguaje, pues no es tomado desde su función social y cultural sino desde la enseñanza mecánica y de reglas gramaticales, que centra su atención en trabajar aisladamente del contexto real de comunicación, lo cual ha generado diversas dificultades en los estudiantes en cuanto a la comprensión. De acuerdo con Pérez (2003), el no reconocer los diferentes tipos de textos, las intenciones de la comunicación, la dificultad para reconocer los contenidos de diferentes textos y la dificultad en la lectura crítica son las principales problemáticas en el proceso lector que se pueden identificar en Colombia.

Es de ahí en donde surge la necesidad de implementar nuevas estrategias que rompan con las barreras tradicionalistas de la enseñanza, como lo son las secuencias didácticas que parten desde la situación discursiva, los objetivos de aprendizaje y la enseñanza contextualizada, donde el estudiante juega un papel activo en su propio aprendizaje, a través de su autorregulación y metacognición, que para este caso permitirá al estudiante, no solo comprender el texto que se lee en la escuela sino también, comprender situaciones que se le presente en su vida diaria.

Además, en la escuela se debe apostar por el uso de otras tipologías textuales como la estructura argumentativa, que permite desarrollar el pensamiento autónomo y crítico y habilidades como escuchar, expresar opiniones y conciliar, que ayudan al buen desenvolvimiento en una sociedad. En este sentido, Camps y Dolz (1995) plantean que “saber argumentar constituye, para todos los actores de una democracia, el medio fundamental para defender sus ideas, para examinar de manera crítica las ideas de los otros, para rebatir los argumentos y para resolver muchos conflictos” (p. 7).

Por lo anterior, este trabajo investigativo se hace importante en cuanto a que busca implementar estrategias y enfoques que contribuyan al mejoramiento de la comprensión de lectura en los estudiantes y, al mismo tiempo, aporte en la formación de una cultura de la lectura y la escritura donde se den prácticas de enseñanza que parten desde situaciones de comunicación reales, desde experiencias sociales, necesidades y motivaciones de los estudiantes.

Así, el propósito fundamental de esta investigación fue determinar la incidencia que tiene una secuencia didáctica de enfoque discursivo-interactivo, en la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes, a través del reconocimiento de la Forma de Organización Superestructural (FOS), el género discursivo y la situación de enunciación que se presenta en un texto.

El tipo de investigación que orienta este trabajo es de corte cuantitativo de diseño cuasi-experimental y tiene por muestra un grupo de estudiantes de cuarto grado de primaria de la institución educativa Santa Isabel, sede Policarpa Salavarrieta.

El desarrollo de esta investigación se dio en cuatro etapas:

En la primera etapa, se realizó la operacionalización de la variable dependiente haciendo una adaptación de la rejilla utilizada por Guerra y Pinzón (2014) en su investigación. En esta se trabajaron las dimensiones forma de organización superestructural (FOS), género discursivo y situación de enunciación. Además, se elaboraron los instrumentos (pretest y postest), los cuales se validaron a través de una prueba piloto y luego fueron evaluados por tres expertos. Finalmente, en esta primera etapa, se aplicó el pretest a los estudiantes para evaluar el nivel de comprensión lectora de textos argumentativos.

En la segunda etapa, se diseñó e implementó la secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo tomando como referente los postulados de Camps (2003) y teniendo en cuenta las siguientes fases: indagación y generación de contextos de aprendizaje, procesos de aprendizaje situado y revisión y evaluación

En la etapa tres, se aplicó el postest para identificar las transformaciones en la comprensión lectora de textos argumentativos, después de implementada la secuencia didáctica.

Finalmente, en la etapa cuatro, se contrastaron y analizaron los resultados obtenidos en el pretest y el postest teniendo en cuenta la rejilla de calificación, los postulados teóricos que sustentan esta investigación, los antecedentes de investigación y la aplicación de una estadística descriptiva e inferencial (*T-student*).

La presentación de este informe de investigación, inicia dando a conocer el planteamiento del problema en el cual se argumenta, a través de los antecedentes (internacionales, nacionales y locales), por qué se lleva a cabo la investigación y lo que se quiere lograr a través de ésta.

Posteriormente, el informe se organizó en tres capítulos los cuales se describen a continuación:

En el primer capítulo, denominado marco teórico, se desarrollan los postulados teóricos que fundamentan esta investigación, los cuales son: el lenguaje, desde Vygotski (1995); la comprensión de lectura pasando por los diferentes modelos de comprensión, iniciando en el modelo ascendente y finalizando en el modelo discursivo interactivo de Martínez *et al.* (2004).

A pesar de que la propuesta de Martínez *et al.* (2004) expone que la comprensión es el resultado de los niveles lineal y global, para este trabajo solo se tomó el nivel global, puesto que

esta investigación se interesa más por el análisis del discurso desde lo pedagógico que desde lo lingüístico. Por lo anterior, y por la complejidad de la propuesta, se vio la necesidad de adaptarla de acuerdo al nivel y requerimientos de aprendizaje de la población a intervenir.

Seguidamente, se presenta la estructura textual desde los postulados de Kintsh y Van Dijk (1978) y Martínez *et al.* (2004). Después, se expone el género discursivo teniendo en cuenta la teoría de Martínez (2005) que retoma a Bajtin (1999). Luego, se referencia la situación de enunciación basada en la teoría de Martínez (2002). Posteriormente, aparece la argumentación desde los planteamientos de Martínez (2007) quién retoma la analítica de Toulmin (1958), la retórica de Perelman (1993) y la dialéctica de Van Eemeren y Grootendorst (1992). Se finaliza con Secuencia Didáctica teniendo en cuenta los postulados de Camps (1995) y Coll (2006).

En el segundo capítulo, se desarrolla el marco metodológico donde se expone el tipo de investigación y diseño, la hipótesis de trabajo y la hipótesis nula, las variables y su respectiva operacionalización, la población y muestra, las técnicas e instrumentos utilizados y finalmente el procedimiento de la investigación.

En el tercer capítulo, denominado análisis de resultados, se contrastan los resultados obtenidos en el pretest y posttest y se analizan a la luz de la teoría para determinar la incidencia que tuvo la secuencia didáctica.

Finalmente, se presentan las conclusiones que validan la hipótesis de trabajo de la investigación y las recomendaciones que surgen para posteriores trabajos.



## **1. Planteamiento del problema**

Desde el inicio, el ser humano ha tenido la necesidad de comunicarse, por lo que ha desarrollado diferentes sistemas, medios y símbolos que le permiten transmitir e interiorizar su cultura, tener un sentido de pertenencia y sentirse inmerso en una sociedad, siendo el lenguaje esencial en el desarrollo de las sociedades y en la vida humana. Es a través de éste que las personas significan su mundo, puesto que, además de ser un medio de comunicación, les permite hacer un intercambio social y cultural en los ámbitos familiar, laboral, educativo, político, económico en que se desarrolla el ser humano.

Ahora bien, el lenguaje como instrumento de mediación e intercambio social y cultural, según Vigotsky (como se citó en Martínez, 2002) propicia que el vector del desarrollo y del aprendizaje se dé desde el exterior hacia el interior del sujeto constituyendo de esta forma un proceso de internalización. Dentro de esta concepción el lenguaje cobra gran importancia como medio para el desarrollo intelectual, pues por un lado permite conocer y comprender, y por otro, articular un discurso que unido al conocimiento le dará mayor sustento. De ahí la importancia de que en las Instituciones Educativas se generen espacios que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades del lenguaje tales como la lectura y la escritura, pues a través de éstas el estudiante interioriza los saberes que han sido contruidos socialmente por las generaciones pasadas.

Además, la escuela debe ser un ámbito donde la lectura y la escritura sean prácticas vivas y vitales. Al respecto, Lerner (2001, p.26), propone que “leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento”. Sin embargo, los procesos de lectura y escritura se han relegado únicamente al área de lenguaje que tradicionalmente se ha enfocado a la enseñanza desde estructuras gramaticales, memorización de

reglas ortográficas, lectura como un proceso de codificación, decodificación alfabética y a la fluidez lectora; esto ha llevado a que el estudiante conciba los procesos de lectura y escritura como instrumentos para responder a las tareas escolares y no como prácticas sociales a las que debe recurrir cuando la sociedad se lo demande.

Frente a esta situación, el sector educativo constantemente se cuestiona sobre las dificultades que presentan los estudiantes a la hora de comprender un texto y sobre las posibles soluciones que se pueden dar a esta problemática.

A nivel internacional, se encuentra que se ha generado la preocupación y la necesidad de implementar nuevas estrategias que permitan mejorar la comprensión de textos en los estudiantes, desde la primaria hasta la educación superior. Al respecto, Subia, Mendoza y Rivera (2012), en la investigación Influencia del programa “Mis lecturas Preferidas” en el desarrollo del nivel de comprensión lectora de los estudiantes del 2do grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 71011 “San Luis Gonzaga” Ayaviri - Puno, Perú, afirman que los profesores de diversos niveles, frecuentemente se preguntan cómo enseñar a los alumnos a comprender lo que leen. Por lo tanto, se han propuesto encontrar, desde una perspectiva crítica, nuevas estrategias de enseñanza basadas en el mejor entendimiento de los procesos involucrados en la comprensión de la lectura, para esto los investigadores implementaron un programa que incentivó y desarrolló capacidades de comprensión lectora en los estudiantes, a través de lecturas sociales, culturales y religiosas que se transversalizaron en todas las áreas del conocimiento.

Ahora bien, las prácticas tradicionales donde el docente enseña desde el reconocimiento de grafías, la pronunciación de sonidos y la lectura literal, hacen que los procesos de lectura y escritura, no solo pierdan su enfoque semántico y pragmático, sino que también se conviertan en

procesos descontextualizados que no son significativos para los estudiantes, puesto que no tienen en cuenta sus esquemas, intereses y necesidades. En relación a esto, Ramos (2011) en su artículo de investigación “El problema de comprensión y producción de textos en el Perú”, plantea que:

Los alumnos de primaria no leen porque muchos maestros no consideran los procesos individuales de textualización y comprensión lectora con que éstos llegan a la escuela. Asumen que el procesamiento personal que se aleja de lo esperado es tangencial; como no responde a la actividad programada, no les resulta relevante, cuando, precisamente, esa podría ser una representación individual (comprensión) que permita una lectura eficaz y profunda, como consecuencia de una relación dialógica con el texto (p. 34).

En consecuencia, la lectura y la escritura se han asumido en la escuela como procesos aislados del contexto social y cultural de los estudiantes, enseñando a leer y a escribir para responder a los requerimientos académicos de la escuela y no para brindar herramientas comunicativas que le sean útiles a los individuos para desenvolverse de una manera adecuada en la sociedad. Al respecto, Pinilla (2001) en su trabajo de investigación "Competencias lecto-escriturales en el grado primero del colegio Luis Carlos Galán de Inírida", encuentra que los docentes de la institución no asumen la lectura y la escritura como medios de comunicación que trascienden las exigencias meramente escolares. Por tal motivo, se evidencia la necesidad de dejar de enseñar a leer y escribir como si fuera un ejercicio que empieza y acaba en el colegio, sino que debe ser un proceso que ayude al sujeto a comunicarse en su sociedad.

En ese orden de ideas, pareciese que la escuela olvidó que el estudiante está en una realidad social donde hace lectura de diferentes tipos de textos, pero la escuela solo le ofrece la posibilidad de ser un lector de textos que cumplan con requerimientos del currículo, por tal

motivo el niño vive una doble vida, una como lector que cumple sus deberes y otra como lector natural y social.

Al respecto, Vygotski (1985) plantea que el proceso de enseñanza debe tener en cuenta el contexto sociocultural en el cual se encuentra inmerso el niño, para que de esta forma haya un aprendizaje profundo y así el estudiante pueda atribuir un sentido a lo que está aprendiendo y lo use para la transformación de su entorno.

Desde esta perspectiva, Aravena y Bernal (2010) afirman que la comprensión lectora debe ser un proceso ligado a los intereses y motivaciones de los estudiantes y por esta razón realizan una investigación llamada "Curriculum integrado: Una propuesta pedagógica para la potenciación de la comprensión lectora en sectores de pobreza", en la cual tienen en cuenta las preocupaciones y problemáticas de los niños y las niñas para implementar las estrategias que ayuden a mejorar la comprensión lectora en dicha población. De acuerdo con los resultados obtenidos en esta investigación, se puede afirmar que los estudiantes mejoran su proceso de comprensión cuando se hacen partícipes de su aprendizaje y, la enseñanza del lenguaje no se da como un área aislada, sino que se integra a las demás áreas y en relación con el contexto.

Por otra parte, Colombia ha ingresado a programas internacionales de evaluación de competencias, como lo es la prueba del Programme for International Student Assessment (PISA), que busca evaluar los conocimientos y habilidades de los estudiantes en tres áreas: ciencia, lectura y matemáticas. Además, tiene por objetivo identificar elementos que aporten al desarrollo de competencias y generar recomendaciones relevantes acerca de cómo mejorar la política educativa de cada nación. A diferencia de otros estudios, esta evaluación se concentra en las competencias y no en los contenidos aprendidos en la escuela.

Para el año 2012, Colombia en esta prueba obtuvo en lectura un promedio de 403, siendo 496 el promedio referido por la Organización para la Cooperación y el desarrollo Económico (OCDE), ocupando así el antepenúltimo puesto en comparación a los 8 países latinoamericanos que se presentaron para esa prueba y el puesto 62 entre los 65 países participantes.

En el marco nacional, la Prueba Saber que se aplica cada año en Colombia tiene como propósito contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana. Ella evalúa periódicamente las competencias, es decir, no mide cuánto sabe el estudiante de matemáticas, lenguaje o ciencias sino cómo aplica los conocimientos que tienen en estas áreas en la vida real. De allí que se hable de personas competentes para la vida. Puesto que el país requiere de hombres y mujeres que tengan habilidades y puedan desenvolverse con facilidad en el mundo actual. Por lo tanto, la prueba saber en el área de lenguaje evalúa las competencias lectoras que tienen los estudiantes desde los componentes pragmático, semántico y sintáctico, para esto hace uso de diferentes géneros discursivos, como por ejemplo el argumentativo, expositivo, instruccional.

Los resultados de esta prueba a nivel nacional para el año 2013, evidencian que el 22% de los estudiantes de grado tercero del país tienen un desempeño insuficiente en el área de lenguaje, el 30% un nivel mínimo, el 30% un nivel satisfactorio y el 18% un nivel avanzado. En ámbitos institucionales, el resultado de la prueba de la Institución Educativa Santa Isabel, muestra que el 25% de los estudiantes de grado tercero presentan un desempeño insuficiente, el 38% un nivel mínimo, el 37% un nivel satisfactorio y sólo el 7% un nivel avanzado en el área de lenguaje.

Los resultados anteriormente mencionados evidencian que los estudiantes presentan dificultades en el área de lenguaje, porque al enfrentarse a la lectura de un texto no reconocen su

intención comunicativa, no seleccionan ni filtran información, no reconocen las diferentes voces que se pueden presentar, no toman una postura crítica, por lo tanto, no comprenden el sentido dialógico de la lectura.

Estas evaluaciones masivas en Colombia han servido, según Pérez (2003), para identificar problemáticas presentadas en la comprensión lectora y producción de textos. En lo referido a la comprensión lectora identifica el no reconocer los diferentes tipos de textos, las intenciones de la comunicación, la dificultad para reconocer los contenidos de diferentes textos y la dificultad en la lectura crítica.

A propósito, Arcaya (2005) plantea que muchas de las problemáticas en el área de lenguaje se dan porque los docentes aplican estrategias orientadas a esquemas normativos, limitando el desarrollo de competencias, saberes y aprendizajes significativos; es así como las estrategias y recursos que utilizan los docentes en la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora se fundamentan más en el paradigma conductista que en el constructivista. Tales actividades se hacen de forma mecánica por parte del docente quien al no tener teorías claras que sustenten su quehacer pedagógico, termina generando en los estudiantes una construcción muy pobre del significado de un texto, lo que hace que el nivel de comprensión lectora sea bajo. Frente a dichas problemáticas surge la necesidad de implementar estrategias en el aula, que aborden el lenguaje desde su función social y que rompan con los parámetros tradicionales de la enseñanza de éste.

A nivel nacional y local, surgen investigaciones orientadas a mejorar las prácticas pedagógicas para solucionar las problemáticas presentadas en la comprensión de un texto, mediante la implementación de estrategias que abordan otros enfoques del lenguaje y otras

tipologías textuales. Estas investigaciones son las realizadas por Marín y Aguirre (2010), Mejía y Flórez (2012), Arbeláez y Ramírez (2014); los cuales trabajaron secuencias didácticas de enfoque discursivo interactivo, desde diferentes textos que van desde el expositivo hasta el narrativo. Ellos concluyeron que es posible mejorar los entornos educativos mediante la implementación de prácticas pedagógicas contextualizadas con propósitos claros y tendientes a los procesos de comprensión, en donde el quehacer educativo del maestro brinde la oportunidad de plantear nuevas estrategias didácticas que posibiliten la formación de sujetos lectores, autónomos y reflexivos que estén en condiciones de asumir una posición crítica frente a los textos y a su aprendizaje a partir de ellos.

Además, los investigadores antes mencionados sustentan que al haber trabajado secuencias didácticas fundamentadas en referentes teóricos, como una propuesta desde un enfoque discursivo interactivo, por un lado generó conflictos en los estudiantes debido a que no estaban familiarizados con este tipo de estrategias pero que con la implementación lograron comprender el texto desde sus funciones enunciativas; y por el otro, facilitó al docente la toma de decisiones frente a la planificación, ejecución y evaluación (metacognición) de sus prácticas de enseñanza, así como también, ayudó a tener coherencia entre el saber del docente, su hacer didáctico y metodológico en el aula de clases.

De ahí, que implementar estrategias didácticas diferentes a las tradicionales para mejorar los procesos de comprensión lectora en los estudiantes y hacer uso de otros soportes y tipos de textos, puede contribuir en mejorar la comprensión de estos. Igualmente, estas estrategias brindan herramientas para el desarrollo de habilidades que formen sujetos críticos y capaces de tomar una postura frente a las diferentes lecturas e interpretaciones que puede hacer tanto de textos escritos, como de situaciones y problemáticas de su contexto social.

Por otra parte, se han encontrado investigaciones en las cuales las estrategias implementadas están direccionadas a la comprensión de textos narrativos, siendo ésta la tipología textual más utilizada y se deja de lado otros tipos de texto que posibilitan el desarrollo de estrategias para favorecer la comprensión desde los niveles crítico e inferencial. Como lo plantea Pérez (2003) cada tipo de texto exige del lector poner en juego diferentes habilidades de pensamiento y reconocer un léxico especial.

De acuerdo con esto, Caballero (2008) en el informe de investigación presentado sobre "Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado de educación básica", y Guerra y Pinzón (2014) en su investigación "Implementación de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo, para el mejoramiento de la comprensión de textos argumentativos, en estudiantes de educación básica secundaria", afirman que las estrategias para mejorar la comprensión lectora se han trabajado en su mayoría desde el texto narrativo y han pasado por alto la existencia de otras tipologías como la informativa, expositiva y la argumentativa, siendo esta última la más desconocida.

Asimismo, Garzón (2012) en su investigación "Incidencia de una secuencia didáctica de trabajo colaborativo con apoyo de TIC para el desarrollo de la argumentación en estudiantes del programa ciencias del deporte y la recreación de la Universidad Tecnológica de Pereira", concluyó que los estudiantes presentan dificultades a la hora de comprender y producir un texto argumentativo porque tienen poco contacto con este tipo de texto y están poco familiarizados con su análisis y construcción. Además, esta investigadora coincide con Caballero (2008) y Guerra y Pinzón (2014) en que para el desarrollo de la argumentación es fundamental su enseñanza,



debido a que ésta no se da de manera espontánea; sin embargo, este género es poco privilegiado en los ámbitos académicos de educación primaria, media y superior

Por lo tanto, las investigaciones y propuestas didácticas enfocadas a la tipología argumentativa toman relevancia, ya que un estudiante que comprende el discurso argumentativo, puede llegar a formarse como ciudadano, en el sentido de que asume una postura crítica, aprende a negociar y a escuchar, lo cual resulta fundamental a la hora de convivir en sociedad.

Analizando esta situación en el ámbito institucional, en la Institución Educativa Santa Isabel los docentes manifiestan su preocupación, porque se han evidenciado dificultades en la comprensión de lectura por parte de los estudiantes y esta problemática ha transversalizado otras áreas del conocimiento. En este sentido, Ortiz (2012), en su investigación “Uso de estrategias para mejorar el nivel de comprensión lectora en los niños de 4° grado de educación básica de la U.E “Tomás Rafael Giménez” expone que la lectura es una de las habilidades básicas del hombre y que sin el dominio de ésta, el aprendizaje se ve sustancialmente limitado; además agrega que Rivas (1990) (como se citó en Ortiz, 2012) destaca la importancia de la lectura señalando que es vital para la formación integral de las personas; ya que a través de esta el sujeto adquiere el saber, la experiencia, la cultura y demás manifestaciones sociales. Por lo tanto, la lectura pasa a ser una actividad tanto individual como social, que afecta todas las áreas del conocimiento.

Con base en lo expuesto, esta investigación busca dar respuesta a la pregunta ¿Qué incidencia tiene una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo, en la comprensión de textos argumentativos en los estudiantes de grado cuarto de la Institución Educativa Santa Isabel sede Policarpa Salavarrieta del municipio de Dosquebradas?

## **2. Objetivos**

### **2.1 Objetivo general**

Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo, en la comprensión lectora de textos argumentativos, de los estudiantes del grado cuarto de educación básica primaria, de la Institución Educativa Santa Isabel, sede Policarpa Salavarrieta.

### **2.2 Objetivos específicos**

Identificar el nivel de comprensión lectora en los niños y las niñas, antes de la implementación de la secuencia didáctica.

Elaborar e implementar una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo.

Identificar las transformaciones en la comprensión de textos argumentativos, después de la aplicación de la secuencia didáctica.

Contrastar los resultados del pretest y del posttest para determinar la incidencia de la secuencia didáctica en la comprensión de textos argumentativos.

### **3. Marco Teórico**

En el presente capítulo se desarrolla el referente teórico de las temáticas que abordan la investigación. Se inicia con la revisión de las concepciones y enfoques actuales del Lenguaje. De igual modo, se hace una revisión de las concepciones de la comprensión de lectura desde el modelo discursivo – interactivo, en el cual se desarrollan subtemas fundamentales como la Situación de Enunciación y el género discursivo. Se retoma la tipología textual argumentativa y su Forma de Organización Superestructural (FOS) y finalmente, se presenta la secuencia didáctica siendo ésta la estrategia de enseñanza y aprendizaje implementada en esta investigación, para el desarrollo y mejora de las dimensiones mencionadas anteriormente.

#### **3.1 El lenguaje como práctica social**

El lenguaje es una capacidad inherente y exclusiva de los seres humanos, como una característica propia y por la cual nos podemos diferenciar de los demás seres vivos, puesto que es el lenguaje el que nos permite apropiarse, representar, simbolizar y configurar la realidad en que se desenvuelve el ser humano. Vygotski (1995), concibe el lenguaje como un instrumento mediador que le permite al sujeto darse cuenta de su condición como ser social porque puede comunicarse con los demás, exteriorizar sus pensamientos, conocer el mundo y construir sus esquemas mentales. De ahí, que el autor plantea la interrelación entre el pensamiento y el lenguaje puesto que, para él, “el pensamiento se hace verbal y el habla, racional” (Vygotski, 1995, p. 97).

En relación a lo anterior, existen planteamientos que muestran el lenguaje mucho más allá de su función lingüística, sin embargo, éste es aún reducido a un sistema de símbolos y signos que hacen posible la comunicación como proceso mecánico que, desde las concepciones tradicionales, se ha tomado como un recurso de comunicación en donde priman los signos contruidos y expresados en el habla, mediante un sistema gramatical y memorístico. Por ello, durante muchos años los currículos han marcado el lenguaje desde su competencia lingüística, dando mayor importancia al gramaticalismo y la memorización de las reglas lingüísticas.

Frente a esto, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998), proponen orientar la enseñanza del lenguaje más allá de la competencia lingüística e incluso de la competencia comunicativa. Es así, como frente al postulado de la competencia lingüística surge la competencia comunicativa planteada por Hymes (1972 citado en MEN, 1998), quién introduce una visión pragmática del lenguaje en donde el acto comunicativo está determinado por los aspectos socio culturales. Por ello, para los lineamientos curriculares, el lenguaje se orienta hacia un enfoque de los usos sociales del lenguaje y los discursos en situaciones reales de comunicación, que da paso un enfoque semántico comunicativo, en el cual, el lenguaje pasa de ser visto únicamente desde la lingüística a ser visto como un proceso de construcción de significado y sentido a los signos que podemos interpretar y apropiar a través de la interacción con otros. Como lo expresa Baena (1989 citado en MEN, 1998), la función central del lenguaje es la significación, una dimensión que tiene que ver con el proceso de transformación de la experiencia humana.

Por otra parte, la lectura y la escritura como habilidades del lenguaje, se han concebido como procesos fundamentales en la escuela, pero realmente no se han abordado desde la intención de enseñar a leer y escribir para formar seres humanos más analíticos, reflexivos, críticos y propositivos. Los currículos se han quedado en ver la lectura y la escritura como procesos de codificación y decodificación que cumplen unas reglas gramaticales y ortográficas, desconociendo el verdadero sentido de la lectura y de la escritura. A propósito, Cajiao (2013) afirma que,

Leer y escribir deben ser ejercicios del espíritu, antes que habilidades mecánicas o mecanismos de desciframiento de signos convencionales. Cuando se producen textos reales, es decir, objetos simbólicos que transmiten experiencia humana, se comprende mejor el significado de todos aquellos textos que circulan en la sociedad y que son susceptibles de ser leídos para enriquecer la propia vida (p.60).

Respecto a esto, la escuela debe replantear la concepción de la lectura y la escritura y las estrategias para el desarrollo de estos procesos, puesto que leer y escribir no son procesos sólo académicos. La lectura y la escritura son inherentes al ser humano como ser social que hace una constante lectura y comprensión del mundo en que vive, al mismo tiempo que lo configura y escribe.

En la preocupación de abordar el lenguaje desde dimensiones que vayan mucho más allá de concepciones tradicionalistas, han surgido diferentes enfoques los cuales tienen en cuenta, no solo las funciones lingüísticas del lenguaje, sino que se han ampliado al pragmatismo desde su uso social y desde concepciones Vygotskianas, entendiendo el lenguaje no solo como una herramienta de comunicación sino también como medio de construcción y transformación social y cultural del ser humano. En consecuencia, los currículos actuales buscan enfoques y

perspectivas que tomen el lenguaje desde su uso social y en donde éste sea vehículo de construcción de conocimiento.

En este orden de ideas, Martínez (2002), en su perspectiva discursiva interactiva, toma el lenguaje como acción, como el principal protagonista en la comunicación discursiva para lograr el dominio de un discurso razonado que permita formar seres más analíticos y críticos en la lectura y más intencionados en la escritura. De igual modo, reconoce el papel activo del lenguaje en la construcción del conocimiento, en la permanencia y en el cambio de los procesos cognitivos, apoyada en el postulado de Vygotsky de que el lenguaje es de vital importancia en el aumento de la complejidad cognitiva.

Por ello, esta investigación se apoya en los postulados de los nuevos enfoques del lenguaje, puesto que se busca desarrollar estrategias en donde éste sea el componente esencial para la construcción de conocimientos y para la formación de personas más críticas y reflexivas de los signos construidos social y culturalmente.

Para este propósito, es necesario entender el lenguaje desde la comprensión de un texto, concepción que será desarrollada a continuación.

### **3.2 Comprensión de lectura**

El proceso de lectura ha sido abordado, entre otros, a través de tres modelos que pretenden resolver el interrogante sobre el procesamiento de la información. Estos son: Modelos Ascendentes, Modelos Descendentes y Modelos Interactivos.

**Modelos Ascendentes:** Son procesos unidireccionales, secuenciales y jerárquicos que inician con unidades lingüísticas sencillas (letras y sílabas) para llegar a unidades lingüísticas más complejas (palabras, frases y textos) y desconocen la intervención de procesos en sentido contrario. En estos modelos, el lector juega un papel pasivo y la comprensión depende de la estructura del texto y la decodificación de éste en su totalidad.

**Modelos Descendentes:** Son procesos simultáneos en los que se trabaja al mismo tiempo las unidades lingüísticas de bajo y alto nivel. En dichos procesos intervienen la memoria a largo plazo del lector, los conocimientos previos y sus habilidades cognitivas y estratégicas de las cuales hace uso a la hora de leer un texto. El lector se formula hipótesis que, a través de la lectura, las confirma o rechaza. En estos modelos, la lectura es un proceso controlado y activo, pero dejan de lado los aspectos formales del texto, los cuales inciden en la comprensión e interpretación de éste.

**Modelos Interactivos:** Son el producto de la interacción entre los modelos ascendentes y los modelos descendentes de lectura, por tal motivo, el proceso aquí es simultáneo y paralelo, en donde el lector pone en juego sus conocimientos previos, habilidades y estrategias cognitivas al mismo tiempo que decodifica el texto. Camargo, Uribe y Caro (2012), a partir de las consideraciones anteriores, presentan al lector como un sujeto activo en el proceso y consideran que la comprensión es constructiva porque el lector elabora el significado del texto a través de componentes perceptivos, cognitivos y lingüísticos y no lo extrae de las páginas impresas.

En este modelo interactivo, subyacen dos perspectivas teóricas sobre la comprensión como lo son el modelo constructivo - integrativo de Van Dijk (1980) y el modelo discursivo - interactivo de Martínez *et al.* (2004).

**Modelo Constructivo - Integrativo:** Para este modelo el “texto está estructurado por tres unidades semánticas y, por tanto, aquel puede ser comprendido, reconstruido y almacenado semánticamente en estas unidades estructurales, las cuales son: la microestructura, la macroestructura y la superestructura” (Van Dijk 1980, p.28).

De este modo, se comprende cuando el lector reconoce las unidades semánticas en el texto y las integra con sus conocimientos previos, su contexto e inferencias y logra construir una representación mental de la realidad descrita por el texto.

El **Modelo Discursivo Interactivo de la comprensión lectora** de Martínez *et al.* (2004), se apoya en los soportes teóricos de Bakhtine (1977) desde sus teorías de la enunciación y Vigotsky (1932) con su teoría de la interacción social. Este modelo tiene como unidad de análisis el enunciado que está compuesto por tres componentes como son: el enunciador tanto como locutor, el enunciatario tanto como interlocutor y lo referido tanto como el tema; los cuales siempre están en una interacción constante. Por lo tanto, “el enunciado es un espacio discursivo, un terreno común donde se construyen puntos de vista diversos, frente a las formas de representar, simbolizar o significar el mundo natural, social y cultural” (Agredo, 2008, p. 28).

De allí que el enunciado nunca pertenece a un solo sujeto, sino que es la construcción de dos sujetos sociales que en un terreno común discuten e interactúan con una multiplicidad de voces o discursos ajenos (intertextualidad), los cuales apoyan o refutan los puntos de vista del autor. La interacción de estos tres componentes en un espacio discursivo, permiten una dinámica enunciativa en la cual el lenguaje es visto como una práctica social que tiene un componente dialógico, es decir, siempre se espera una respuesta de un enunciatario frente a lo referido por un enunciador y dicha respuesta puede ser de forma inmediata o no.



Dentro de esta perspectiva, el lector es un sujeto activo que pone en juego sus conocimientos previos al servicio de la enunciación. Para Martínez *et al.* (2004) la comprensión será el resultado del manejo que el lector infiera del enunciado en relación con dos grandes niveles de organización: una “Organización de nivel global” (p. 47), en el que se busca identificar en el texto la superestructura, el género discursivo en que se inscribe y la situación de enunciación. Una “Organización de nivel lineal” (p. 47), en la que se busca identificar las ideas principales y secundarias, el desarrollo temático y las relaciones entre las unidades léxicas, la polifonía (relacionada con la situación de enunciación), las implicaturas y presuposiciones y, las modalidades y organización del texto en términos de los actos del discurso.

En síntesis, esta misma autora concibe la comprensión lectora es un proceso activo de tipo dialógico en el cual el lector busca establecer negociaciones de significado a través de los conocimientos previos e interacciones y el reconocimiento de la estructura del texto propuesta por el autor, la cual será expuesta a continuación.

### **3.3 La estructura textual**

Como se dijo anteriormente, los textos se encuentran organizados de acuerdo a categorías como la microestructura, la macroestructura y la superestructura.

La microestructura, tiene que ver con una organización local en la cual debe haber cohesión y coherencia en las proposiciones de un texto. Es así como Martínez *et al.* (2004), plantea que la microestructura es una red de proposiciones coherentemente enlazadas.

La macroestructura hace referencia, no solo a una coherencia local, sino que también a la continuidad de proposiciones que presentan cohesión y coherencia en un texto, es decir, a través

de la macroestructura se da un sentido global a las ideas del texto. Van Dijk y Kintsch (1978), plantean que la macroestructura es un producto del procesamiento del texto en el nivel microestructural en un conjunto de proposiciones de mayor jerarquía (macroposiciones).

La superestructura, no se define por las oraciones o fragmentos de un texto sino por éste en su conjunto. Es por esto que Van Dijk y Kintsch (1978), denomina superestructura a las estructuras globales que caracterizan el tipo de un texto. Por lo tanto, los textos son diferenciados no sólo por sus funciones comunicativas que a su vez son funciones sociales, sino que también por sus diferentes tipos de construcción.

Es así como para cada género existe una estructura establecida que permite al enunciador tener una base o esquema a la hora de hacer su producción y al enunciatario tener presente el tipo de texto al cual se enfrenta y a partir de esto, hacerse una imagen de éste que permita una mejor comprensión. De ahí que, es necesario comprender simultáneamente a la estructura textual el género discursivo el cual se expone a continuación.

### **3.4 Género Discursivo**

El ser humano hace uso del lenguaje teniendo en cuenta la situación de comunicación en la cual se encuentra. De allí que el enunciado por separado es individual pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos de enunciados, a los que se les denomina género discursivo.

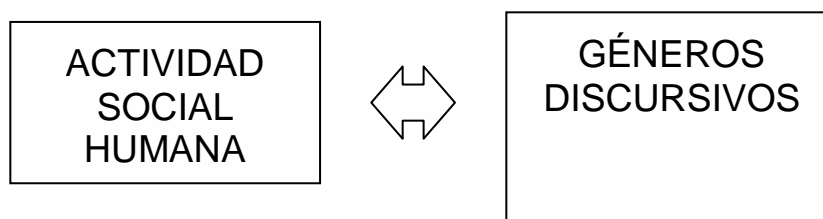
Martínez *et al.* (2004), citando a Bajtin (1999), reconoce la clasificación de los géneros en dos bloques: los primarios que tienen que ver con lo oral, y los secundarios en los cuales existe una mayor exigencia en su elaboración, pues pasan por la escritura.

Además, los géneros discursivos se encuentran relacionados con las prácticas sociales del ser humano, siendo así la lista de estos extensa, pues existen innumerables actividades humanas.

Al respecto Bajtin (1999), plantea que:

La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las actividades del ser humano son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de los géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma (p. 248).

De acuerdo con lo anterior, es imposible que exista una teoría única que dé cuenta de la naturaleza común de los géneros discursivos, pues éstos varían de un grupo social a otro. Por ende, cada cultura crea sus propios géneros y no todas las culturas tienen los mismos géneros.



*Figura 1.* Relación género discursivo y actividad social humana.

Fuente: Martínez (2005)

En síntesis, el género discursivo se encuentra ligado a la práctica social enunciativa y se define mediante el tipo de situación social de comunicación convocando el contrato social de habla existente entre Locutor e Interlocutor, a partir del abordaje de una temática específica.

El género discursivo permite conocer el contrato social de habla en el cual se encuentra enmarcado un enunciado; dependiendo de este contrato se dan ciertas fuerzas enunciativas entre

los sujetos discursivos, lo cual es conocida como la dinámica enunciativa que se expondrá en el siguiente apartado.

### **3.5 Situación de enunciación**

La situación de enunciación es la construcción de la dinámica enunciativa que se establece entre las imágenes del enunciador, enunciatario y lo referido; los tres sujetos discursivos puestos en escena en el enunciado.

Para Martínez (2002),

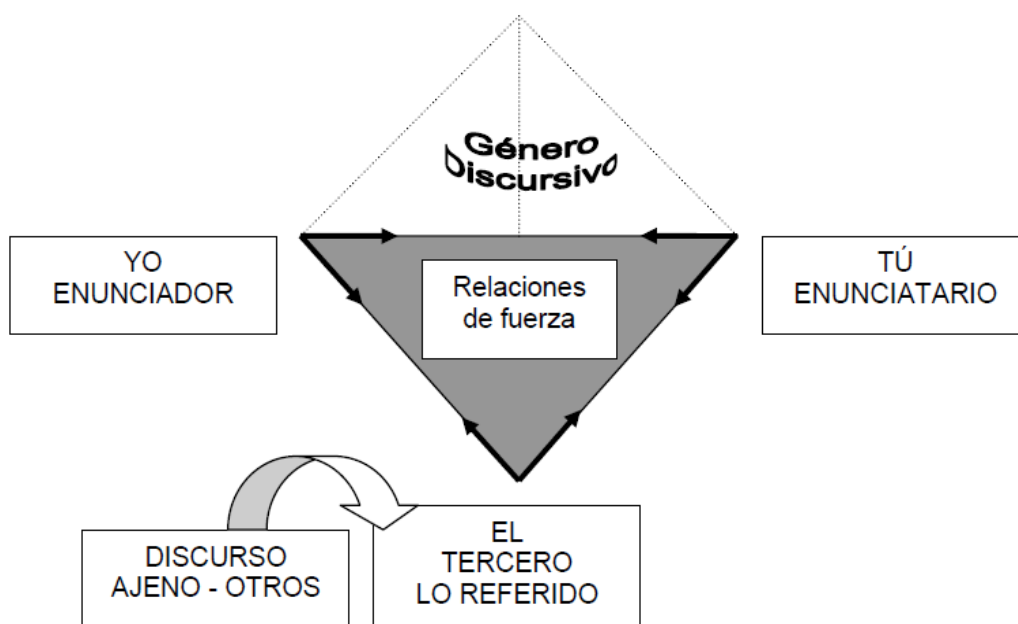
En el enunciado se construyen las miradas que los sujetos dan al mundo natural, social y cultural, se construye la pertenencia a un grupo, a una cultura, a una familia. En él y por él nos construimos y construimos a otros como sujetos discursivos, traemos otras voces de otros enunciados anteriores y posibles enunciados posteriores (p. 20).

Así, la situación de enunciación permite identificar intencionalidades y construir imágenes o roles de los tres sujetos discursivos, entre los cuales se presentan relaciones de fuerza sociales en diferentes intensidades, con el fin de construir significado en un terreno común como lo es el enunciado.

En la tríada conformada por los sujetos discursivos el locutor es el sujeto discursivo responsable del enunciado, es quien plantea un tema, se define como enunciador presentando sus puntos de vista e intencionalidades, además convoca en su discurso las voces de otros para que apoyen o refuten su posición. El Interlocutor es a quien se dirige el enunciado, y POR ser el lenguaje dialógico, es de quien se espera una respuesta activa. El Tercero, lo Enunciado o lo

referido es aquello de lo cual se habla: de una persona, una materia, un tema, un acontecimiento, un conocimiento o una opinión presentada de una cierta manera.

El siguiente esquema nos ilustra desde una perspectiva dialógica las relaciones de fuerza que se dan en el trílogo compuesto por los sujetos discursivos, además de la interactividad de las voces ajenas en el discurso y la relación entre situación de enunciación y género discursivo



*Figura 2. Género discursivo y situación de enunciación.*  
Fuente: Martínez (2002)

En consecuencia, la presente investigación pretende que los estudiantes adquieran estrategias para comprender textos argumentativos desde la identificación de las voces discursivas, imágenes e intenciones que se presentan en los discursos.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, el texto a trabajar en la presente investigación se enmarca en el género argumentativo, el cual se desarrolla posteriormente.

### 3.6 La Argumentación

Todos los actos comunicativos cotidianos del ser humano se encuentran permeados por la argumentación, ya que cada individuo posee diferentes formas de pensar, actuar y sentir. Esto hace que constantemente busque la estrategia más adecuada para presentar sus puntos de vista y de esta forma ser aceptados y compartidos por otras personas.

Al respecto, Martínez (2005) plantea que “no existe una teoría única, uniforme y universal que de explicación de la naturaleza, dimensión y diversidad de la argumentación” (p. 33). Por tal motivo, se han presentado diferentes enfoques de la argumentación, de los cuales se destacan la Analítica de Toulmin (1958), la Retórica de Perelman (1993) y la Dialéctica de Van Eemeren y Grootendorst (1992).

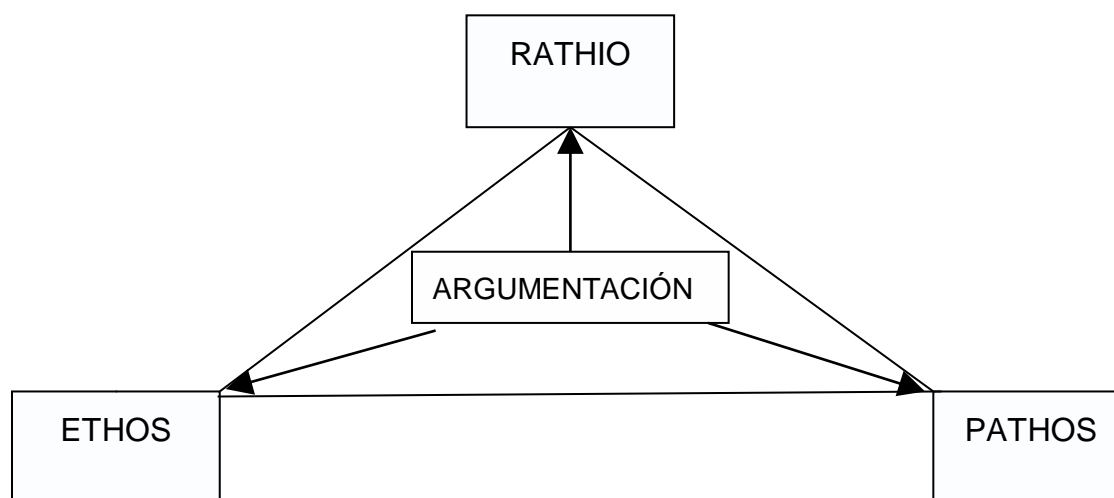
En la analítica de Toulmin (1958) (como se citó en Martínez, 2007), la argumentación es entendida como la exposición de una tesis controvertida, el examen de sus consecuencias, el intercambio de pruebas y buenas razones que la sostienen, y una clausura bien o mal establecida.

Desde el enfoque de la retórica de Perelman (1993) (como se citó en Martínez, 2007), la argumentación es una construcción discursiva que se realiza frente a un auditorio que le sirve a la vez de guía y control, puesto que la tesis es expuesta para persuadir o convencer al auditorio, a través de estrategias retóricas del discurso. Además, en la argumentación, como lo plantea este autor, es posible que se llegue a conclusiones diferentes e incluso opuestas a pesar de tener un mismo punto de partida.

De acuerdo con la Dialéctica de Van Eemeren y Grootendorst (1992), la argumentación es una forma de interacción en la que se da el reencuentro de puntos de vista diferentes, por lo

tanto, las personas establecen un diálogo que busca resolver una diferencia de opinión a través del reconocimiento de la existencia del otro, siendo para este autor la argumentación una actividad social.

Martínez (2001) retoma e integra las anteriores perspectivas, para entender la argumentación desde sus tres dimensiones: Rathio, Pathos y Ethos. Es así como la argumentación tomada desde un análisis lógico de los argumentos y que busca movilizar la razón es en tanto la Ratio; una argumentación que hace uso de los esquemas retóricos para incidir en la voluntad del otro es en tanto el Pathos y, una argumentación que busca dialogar, negociar e interactuar con el auditorio a través de una actitud relacional para resolver conflictos, es en tanto el Ethos.



*Figura 3. Dinámica enunciativa: La argumentación en la enunciación.*  
Fuente: Martínez (2001)

La argumentación es un modo de la organización del discurso que se da en la dinámica enunciativa a través de las relaciones de fuerza entre sus actores y las dimensiones del acto argumentativo.

La argumentación requiere del dominio de estrategias verbales y habilidades de comprensión que permitan asumir una actitud crítica frente a lo enunciado. Desde este punto de vista la argumentación es, entonces, un acto de habla complejo cuyo propósito es contribuir a la resolución de una diferencia de opinión (Van Eemeren y Grootendorst, 1992).

Sin embargo, en el ámbito educativo se desconocen dichas perspectivas y los textos argumentativos han sido aislados de los procesos de lectura y escritura, aun sabiendo que estos textos permiten acceder a formas complejas de pensamiento y da herramientas para que el individuo se enfrente a problemas específicos en su vida diaria, ya que, argumentar o identificar argumentos implica hacer uso de las habilidades del pensamiento, puesto que, según Toulmin (1958) (como se citó en Crespo, 2006), "toda argumentación implica que alguien presenta su pretensión ante otra(s) persona(s). Para que tenga base racional, esta pretensión debe ser más que una simple opinión personal" (p. 49).

Por otra parte, **la estructura textual argumentativa** o superestructura, se refiere al esquema organizativo o esquema estructural global al que el contenido del texto se adapta y permite distinguir los diferentes tipos de texto y géneros, según su propósito comunicativo y la situación de enunciación en que se enmarcan.

Así, para comprender o producir un texto argumentativo, es necesario que el lector o escritor identifique y ordene la información del texto en tres bloques: Tesis, Argumentos y Conclusión.

**La Tesis** o enunciado, alrededor de la cual se estructura el texto argumentativo. Padilla (2011), la define como,



El punto de vista de un enunciador con respecto a un determinado objeto de discusión. Es el caso más simple que se despliega a partir de la estrategia justificativa. Es la toma de posición general que puede investir la argumentación en todos los niveles y no solamente en el nivel de la conclusión (p. 38).

La tesis es la idea principal sobre la cual se reflexiona, es el punto de vista, la afirmación, el supuesto o proposición que el autor pretende demostrar acerca de un hecho o situación y que se pone en discusión para ser aceptado o rechazado por otros, a través de aseveraciones o argumentos. La tesis permite el establecimiento de otros puntos de vista, preguntas, interpretaciones, planteamientos y decisiones procedentes a sustentar lo referido en ella, lo cual exige que la tesis sea explícita, clara, que los términos que se usen en ella estén bien definidos y específicos y que sea una proposición completa.

**Los Argumentos** son las razones o pruebas que defienden y fundamentan opiniones o concepciones que se tienen sobre una idea principal o un punto de vista y que llevan a una conclusión. Los argumentos deben sustentar y defender la tesis, por lo tanto, no pueden repetirla.

Para Weston (2006), los argumentos son esenciales porque estos son, en primer lugar, una manera de tratar de informarse acerca de qué opiniones son mejores que otras y, en segundo lugar, los argumentos permiten explicar y defender el punto de vista y la conclusión a la cual se ha llegado. Por lo tanto, los argumentos deben ser bien contruidos y para ello es necesario preguntarse qué se está tratando de probar y cuál es la conclusión a la que se quiere llegar. Asimismo, los argumentos deben ser claros, concisos y evitar un lenguaje que influya en las emociones del otro.

En los discursos argumentativos es importante reconocer que los argumentos pueden ser presentados de diferentes formas, puesto que se acude a estrategias y recursos que hagan de las razones, el mejor medio para defender una postura y persuadir a un enunciatario. De este modo, podemos encontrar diferentes tipos de argumentos, relacionados a continuación y tomando la clasificación que hace Weston (2006) y Padilla (2011), por la facilidad explicativa que manejan estos autores y hacen más comprensibles dicha clasificación.

- Los argumentos mediante ejemplos, ilustran o debaten una idea a través de ejemplos. Para ello, ofrecen uno o más ejemplos específicos en apoyo de una generalización, es decir, los ejemplos se utilizan como demostración para apoyar una generalización. En la argumentación cotidiana, se recurre al ejemplo único, confiando que éste tenga un lugar de calidad; mientras que en la investigación científica se hace necesario la cantidad de ejemplos que justifiquen la generalización.
- Los argumentos por analogía, hacen una comparación entre atributos semejantes de casos expuestos acentuando esas semejanzas. En vez de multiplicar los ejemplos para apoyar una generalización, circulan de un caso o ejemplo específico a otro ejemplo, argumentando que, debido a que los dos ejemplos son semejantes en muchos aspectos, son también semejantes en otro aspecto más específico. Estos argumentos se caracterizan porque no requieren que el ejemplo usado como analogía sea absolutamente igual al ejemplo de la conclusión, es decir, solo requieren de similitudes relevantes.
- Los argumentos de autoridad, refieren personas o instituciones con conocimiento suficiente en el tema o idea que se está tratando. Estos consisten en la cita de lo dicho por un enunciador, el cual es considerado un referente en el tema en cuestión y, por lo tanto,

se constituye en una fuente confiable y respetable que legitima la tesis que se expone. Es decir, las palabras de personas o instituciones reconocidas se utilizan como evidencia o fundamento de la verdad de un argumento por el hecho de que ese mismo argumento ya fue anteriormente sostenido por ellas, a las cuales las considera lo suficientemente autorizadas en la materia como para emitir juicios confiables. La validez de los enunciados, se asienta en la autoridad del enunciador y no en las evidencias. Las autoridades invocadas pueden ser variadas y van desde la opinión general hasta los más reconocidos personajes con respecto al tema sobre el cual se argumenta.

- Los argumentos causales, prueban una afirmación sobre las causas, mediante una correlación entre dos acontecimientos o tipos de acontecimientos. Este tipo de argumentos, establece relaciones entre una causa y sus efectos. En ocasiones, pueden formar relaciones de causalidad complejas por cuanto no siempre se da una relación unívoca entre una causa y un efecto, sino que también suele darse el caso de la policausalidad, es decir, un efecto puede ser el resultado de varias causas posibles o una causa puede causar múltiples efectos. En este sentido, Weston (2003) señala que cuanto más exhaustivo es el planteo de estas relaciones de causalidad, el argumento resulta más sólido o convincente.
- Los argumentos deductivos, son argumentos que, si sus premisas son ciertas, la conclusión también tiene que ser cierta. Los argumentos deductivos correctamente formulados se denominan argumentos válidos. En este tipo de argumento, la conclusión sólo hace explícito lo que ya está contenido en las premisas.

- Los argumentos estadísticos, están basados en datos numéricos que se suponen son objetivos. La estadística confiere más rigor al sustento y debate de las ideas planteadas y proporciona un carácter científico al poder comprobar los datos.

**La conclusión:** Es la proposición al final de un argumento en la cual se evidencia la aprobación o el rechazo frente a lo discutido y se encarga de causar en el lector la última impresión del texto, su elaboración requiere realizar inferencias mentales que den cuenta de las premisas planteadas en el texto. Martínez (2002) expone que “concluir es tan importante como introducir el tema, ya que es la última palabra del texto. La conclusión es capaz de magnificar un desarrollo, de darle una luz de grandeza” (p. 108).

Para esta investigación, particularmente se utilizó el texto argumentativo de tipo artículo de opinión, porque de acuerdo con Martínez (2004, p.145), en este tipo de textos “(...) se revela la búsqueda intencional de la adhesión del enunciatario o lector imaginario a la tesis u opiniones presentadas por el enunciador del texto”, además, este subgénero permite abarcar diversidad de temas como el de hábitos saludables, que se trabajó en esta investigación, de igual forma este tipo de texto se adaptó, no sólo a los intereses investigativos, sino también a los intereses de los estudiantes.

Finalmente, los referentes teóricos mencionados anteriormente se hacen reales y prácticos en el salón de clase a través de propuestas como una secuencia didáctica, la cual se conceptualiza a continuación.

### 3.7 Secuencia Didáctica

El desarrollo del niño según Vygotski (1985), depende en gran medida de la interacción con la cultura, con los pares y con el entorno social. Por lo tanto, las prácticas educativas de lenguaje que se deben privilegiar en las escuelas deben optar porque el niño tenga una mayor interacción con las personas que se encuentran a su alrededor, con diferentes tipos de discursos, materiales y situaciones retadoras, complejas y llamativas con unas intencionalidades claras por parte del docente, que permitan acceder al aprendizaje de manera significativa.

La noción de secuencia didáctica permite concretar esta idea Vygotskiana en cuanto se constituye en una práctica social que se pone en escena en el espacio escolar, permitiendo que las actividades sean articuladas significativamente de acuerdo con los intereses, necesidades, dificultades y capacidades de los estudiantes, respondiendo así a unos objetivos flexibles.

Camps (como se citó en Pérez y Rincón, 2009, p.20) define la secuencia didáctica como una “estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales que se organizan para alcanzar algún aprendizaje”. En relación a esto, se dejan atrás las prácticas docentes donde la enseñanza era fragmentada y partía de actividades aisladas sin alcanzarse la totalidad de los objetivos planteados. Al evidenciarse estas falencias, se ha optado por hablar de la planeación a través de secuencias didácticas que permiten la planificación global para alcanzar unos objetivos propuestos por medio de actividades articuladas entre sí.

Por lo anterior, esta estrategia tiene un gran valor pedagógico, puesto que no es una secuencia lineal ni de carácter rígido, sino que respeta los procesos individuales y facilita el logro de los objetivos, debido a que en ella se involucran todos los estudiantes, respetando sus ritmos

de aprendizaje y permitiendo la evaluación de los procesos individuales, a través de estrategias metacognitivas.

Esto hace que la práctica docente sea más reflexiva y coherente, puesto que como lo plantea Coll, (como se citó en Sánchez y Osorio, 2006), la secuencia didáctica es:

Un proceso de enseñanza aprendizaje en miniatura con objetivos educativos concretos, utilización de un determinado material, determinadas actuaciones del alumno, posibilidad de proceder al material en torno a los objetivos y contenidos propuestos por el enseñante, determinadas expectativas del enseñante a propósito de las actuaciones del alumno, posibilidad de proceder a una evaluación de las actividades del alumno en función de las expectativas del enseñante (p.166)

Ahora bien, al ser la secuencia didáctica un proceso de enseñanza y aprendizaje de constante interacción entre docente y estudiante, la evaluación debe responder a tres etapas: la inicial o diagnóstico los saberes previos de los estudiantes, la formativa con la cual se hace seguimiento al proceso de los estudiantes y, si es necesario, se modifican estrategias y, la etapa final, que comprueba el nivel de alcance de los objetivos

De acuerdo con Pérez y Rincón (2009), las secuencias didácticas tienen tres fases o momentos en los cuales se dan los procesos de aprendizaje:

**Fase Inicial:** Es el primer momento y en éste el formador motiva al estudiante e indaga sobre los conocimientos previos y los posibles obstáculos que puedan dificultar su proceso. Además, se dan a conocer los objetivos que se pretenden alcanzar y se explicitan los nuevos conocimientos que se han de adquirir.

**Fase de Desarrollo:** En esta fase los estudiantes desarrollan las actividades planificadas anteriormente, dichas actividades deben permitir la interacción entre los conocimientos previos y los nuevos, creando así una estructura de conocimiento nueva. Durante el desarrollo de esta fase, el docente debe resolver todas las dudas que se presenten e identificar nuevas necesidades formativas para vincularlas a un nuevo ciclo de aprendizaje. Al finalizar esta etapa, los estudiantes y el docente deben formular conclusiones.

**Fase Final:** En ésta los estudiantes y el docente a partir de un autorreflexión contrastan su proceso de aprendizaje y se proponen actividades que fijen en su memoria los contenidos del aprendizaje.

Es así como, esta secuencia didáctica diseñada y desarrollada desde un enfoque discursivo interactivo, permite que los estudiantes comprendan el carácter dialógico del lenguaje, a través de la comprensión de lectura desligada de procesos mecánicos, para convertirse en un proceso flexible que evidencie la relación entre la lectura de un texto y el contexto de quien lo lee y de quien lo escribe.

Finalmente, conocer las teorías que fundamentan la investigación permite mejorar las prácticas docentes a través de la reflexión, diseño e implementación de estrategias enmarcadas en enfoques que aborden el lenguaje desde su uso social y dialógico en contextos reales de comunicación.

#### **4. Marco metodológico**

En este capítulo se da a conocer la metodología que se llevó a cabo en la presente investigación. En primer lugar, se expone el tipo de investigación y diseño, el cual contiene la hipótesis de trabajo e hipótesis nula. Posteriormente se presenta la variable dependiente e independiente, y seguidas a ellas la población y muestra. Para finalizar se muestra las técnicas e instrumentos y el procedimiento de la investigación.

##### **4.1 Tipo de Investigación**

Esta investigación es de tipo cuantitativa, puesto que, mediante el uso de información cuantificable, se pretende explicar o describir el fenómeno que se estudia, a través de la manipulación de una variable independiente sobre una variable dependiente. Imbernón (2002) piensa que “el investigador manipula deliberadamente las variables (...), siempre se produce una provocación del fenómeno por parte del investigador con la finalidad de observarlo y medirlo”. (p. 31)

De esta manera, en esta investigación se pretendió determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo, en la comprensión de textos argumentativos en estudiantes de básica primaria. Para ello, se encuentra estructurada a partir de dos pruebas, una inicial diagnóstica (Pretest) y una prueba final (Postest) que permiten la recolección de los datos y la contrastación entre ambas para determinar las transformaciones dadas.



## 4.2 Diseño de la Investigación

El diseño de esta investigación es cuasi experimental, puesto que los sujetos no fueron seleccionados aleatoriamente, sino que se tomó una muestra intencional, un único grupo con características comunes, al cual se le aplicaron los instrumentos en diferentes momentos. Al respecto, Cook y Campbell (1986) consideran los cuasi-experimentos como una alternativa a los experimentos de asignación aleatoria, en aquellas situaciones sociales donde se carece de pleno control experimental:

Los cuasi-experimentos son como experimentos de asignación aleatoria en todos los aspectos, excepto en que no se puede presumir que los diversos grupos de tratamiento sean inicialmente equivalentes dentro de los límites del error muestral (p. 142).

### 4.2.1 Hipótesis.

#### *4.2.1.1 Hipótesis de trabajo.*

La aplicación de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo, mejorará en un nivel de significancia del 0,05 la comprensión de textos argumentativos, en estudiantes de grado cuarto de la Institución Educativa Santa Isabel del Municipio de Dosquebradas.

#### *4.2.1.2 Hipótesis Nula*

La aplicación de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo no mejorará significativamente la comprensión de textos argumentativos, en estudiantes de grado cuarto de la Institución Educativa Santa Isabel del Municipio de Dosquebradas.

### 4.3 Variables

#### 4.3.1 Variable independiente

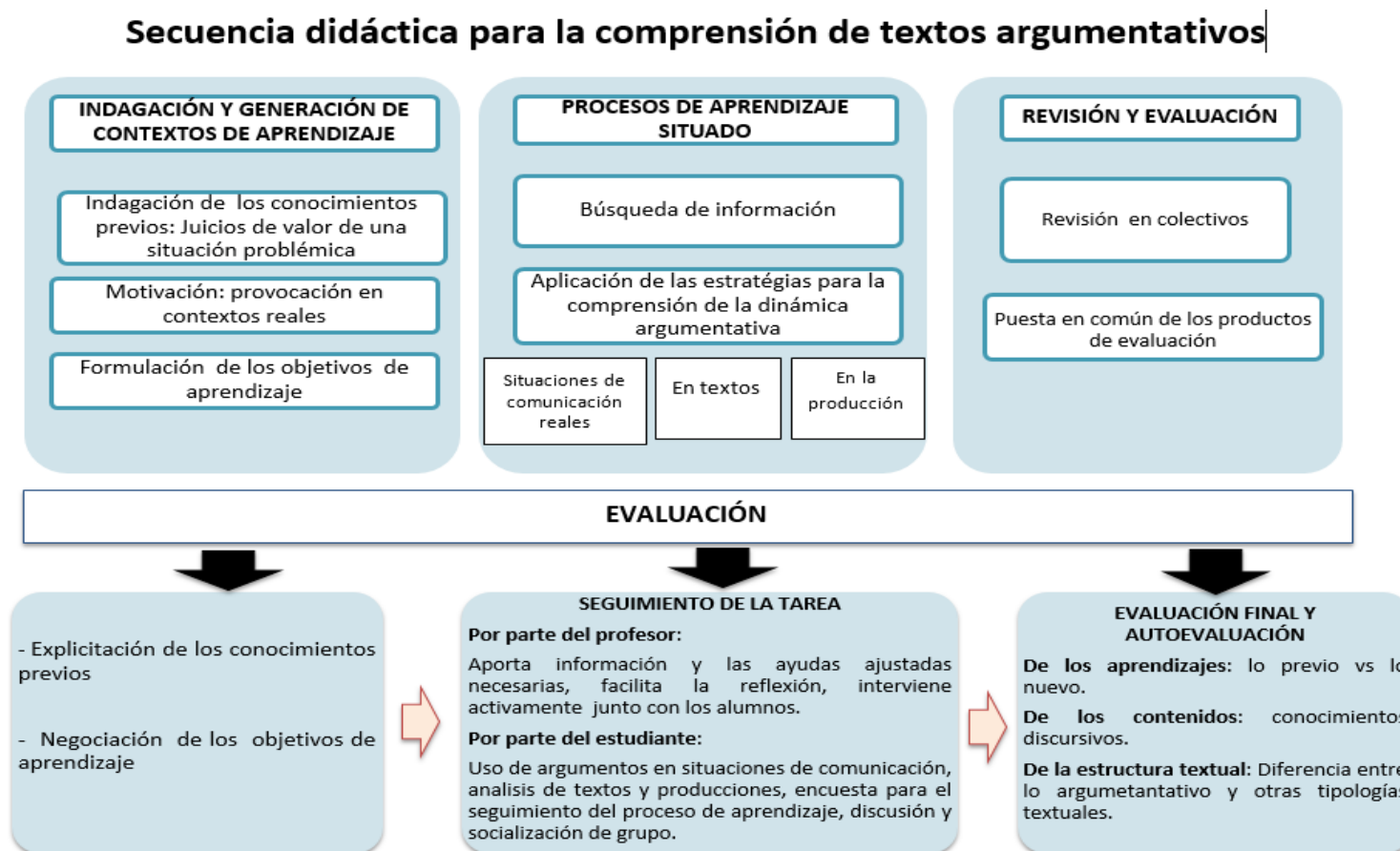
La presente investigación tiene como variable independiente una secuencia didáctica, la cual es definida por Camps (1995) y Coll (2004), como un ciclo de enseñanza-aprendizaje orientado hacia la realización de una tarea, para lo cual se diseñan unas actividades articuladas en un determinado período, con el propósito de lograr unos objetivos concretos. A través de su implementación, se pretende mejorar significativamente la comprensión de textos argumentativos en los estudiantes de básica primaria, siendo desarrollada en tres fases:

**Indagación y generación de contextos de aprendizaje.** En esta etapa se indaga sobre los esquemas mentales que tienen los estudiantes acerca de la comprensión de un texto argumentativo. Además, se realizan actividades que generen interés por aprender y, por último, a través de un consenso se formulan los objetivos de aprendizaje.

**Procesos de aprendizaje situado.** Fase en la cual el docente plantea estrategias didácticas que surjan de situaciones reales de comunicación y en las cuales los estudiantes deben leer, hablar, escuchar y producir textos argumentativos, buscando de esta forma desarrollar la comprensión de textos argumentativos a través de la propuesta teórica de Martínez *et al.* (2004).

**Revisión y evaluación.** Esta fase corresponde al proceso continuo que se realiza desde el inicio hasta el final de la Secuencia Didáctica. En ella se va evidenciando el alcance de los objetivos propuestos y los conocimientos adquiridos por parte de los estudiantes quienes los van poniendo en práctica. En esta fase se facilita procesos de metacognición usando estrategias de autoevaluación en donde el estudiante sea consciente de su propio aprendizaje.

Figura 4. *Secuencia didáctica para la comprensión de textos argumentativos*



### 4.3.2 Variable dependiente: Comprensión lectora de textos argumentativos.

Cuadro 1. Operacionalización de la variable dependiente.

OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE DEPENDIENTE			
La comprensión de textos es un proceso activo de tipo dialógico en el cual el lector busca establecer negociaciones de significado, a través de sus conocimientos previos e interacciones y el reconocimiento de la estructura del texto propuesta por el autor (Martínez,2002)			
DIMENSIÓN	INDICADORES	ÍNDICES	PUNTAJE
<b>La Forma de Organización Superestructural,</b> corresponde al esquema organizacional que caracteriza a un texto. Responde al reconocimiento de la tesis-opinión o punto de vista, argumentos y conclusión correspondiente al esquema del texto argumentativo. (Van Dijk, 1978)	<b>1.Tesis:</b> se expone el punto de vista u opinión que un enunciador quiere sustentar (Martínez, 2004)  <b>2. Argumentos:</b> Es la parte de la estructura global que contiene las razones, los motivos, reflexiones o argumentos que el autor despliega para sustentar, defender o validar la tesis. (Martínez, 2004)  Para esta investigación se trabajará los argumentos de: autoridad, estadísticos, causa-efecto y ejemplo.  <b>3. Conclusión:</b> Es la proposición final que va acorde a la argumentación anterior (Martínez, 2004)	Reconoce la tesis-opinión o punto de vista del autor en el texto.	De 5 a 6 respuestas acertadas se obtendrá un valor de 5 correspondiente a un nivel Alto
		Reconoce argumentos de autoridad en el texto.	De 3 a 4 respuestas acertadas se obtendrá un valor de 3 correspondiente a un nivel Básico
		Reconoce argumentos estadísticos en el texto.	
		Reconoce argumentos de causa-efecto en el texto.	De 3 a 4 respuestas acertadas se obtendrá un valor de 3 correspondiente a un nivel Básico
		Reconoce argumentos de ejemplo en el texto.	
		Reconoce la conclusión o cierre del texto.	Menos de 2 respuestas acertadas se obtendrá un valor de 1 correspondiente a un nivel Bajo
<b>El género discursivo,</b> se encuentra ligado a la	<b>1. Locutor:</b> sujeto discursivo responsable del enunciado.	Reconoce el autor del texto	Con 4 respuestas

<p>práctica social enunciativa y se define mediante el tipo de situación social de comunicación convocando el contrato social de habla existente entre locutor e interlocutor a partir del abordaje de una temática específica. (Martínez, 2005)</p>	<p>(Martínez, 2005)</p> <p><b>2. Interlocutor:</b> es a quien se dirige el enunciado y de quien se espera una respuesta activa (Martínez, 2002)</p> <p><b>3. Tema:</b> contenido o dominio escogido para tratar en el texto en relación tanto con la Intención del Locutor como con su Propósito con respecto al Interlocutor. (Martínez, 2002)</p> <p><b>4. Intención:</b> posición asumida por parte del autor con respecto al texto (Martínez, 2002)</p>	<p>Reconoce el posible lector del texto</p> <p>Reconoce la temática o problemática del texto.</p> <p>Reconoce la intención que tiene el autor al escribir el texto.</p>	<p>acertadas se obtendrá un valor de 5 correspondiente a un nivel Alto</p> <p>Con 2 o 3 respuestas acertadas se obtendrá un valor de 3 correspondiente a un nivel Básico</p> <p>Con menos de 1 respuesta acertada se obtendrá un valor de 1 correspondiente a un nivel Bajo</p>
<p><b>La Situación de enunciación</b> es la construcción de la dinámica enunciativa que se establece entre las imágenes del enunciador, enunciatario y lo referido; los tres sujetos discursivos puestos en escena en el enunciado. (Martínez, 2002)</p>	<p><b>1. Enunciador:</b> Imagen discursiva que se presenta en el enunciado a través de un punto de vista (Martínez, 2006)</p> <p><b>2. Enunciatario:</b> rol o imagen asignado a quien lee el texto en relación con la actitud de respuesta deseada (Martínez, 2006)</p>	<p>Reconoce el punto de vista o la opinión del autor frente al tema</p> <p>Identifica el rol a quien va dirigido el artículo.</p> <p>Identifica la voz de otros autores en el artículo.</p>	<p>Con 4 respuestas acertadas se obtendrá un valor de 5 correspondiente a un nivel Alto</p> <p>Con 2 o 3 respuestas acertadas se obtendrá un valor de 3 correspondiente a un nivel</p>

	3. <b>Polifonía:</b> Presencia de otras voces en el texto para rechazar o apoyar la opinión del autor (Martínez, 2004)		Básico
	4. <b>Posición crítica:</b> asignación de una expresión valorativa en relación con las dinámicas que se dan entre los tres sujetos discursivos. (Martínez, 2006)	Asume una posición crítica de acuerdo o desacuerdo frente al tema.	Con menos de 1 respuesta acertada se obtendrá un valor de 1 correspondiente a un nivel Bajo
		<b>Observación:</b> La pregunta referida a la posición crítica de acuerdo o desacuerdo, es de tipo abierta y será valorada según el siguiente criterio: <ul style="list-style-type: none"> <li>· Respuesta acertada: Presenta una opinión en relación al tema tratado</li> <li>· Respuesta no acertada: Presenta una opinión no relacionada con el tema tratado.</li> </ul>	

#### 4.4 Población

Este trabajo de investigación se realizó en la sede Policarpa Salavarrieta de la Institución Educativa Santa Isabel del sector oficial del Municipio de Dosquebradas, la cual tiene una trayectoria de 38 años brindando una formación integral a estudiantes de preescolar, básica primaria y secundaria, media técnica y académica.

Actualmente, la sede Policarpa Salavarrieta cuenta con 172 estudiantes divididos en los niveles de preescolar y básica primaria. La sede se encuentra ubicada en la zona urbana y atiende estudiantes pertenecientes a los estratos socioeconómico bajo y medio.

#### **4.5 Muestra**

Estuvo conformada por un grupo de 27 estudiantes, en donde 13 son mujeres y 14 hombres del grado 4ºM de Educación Básica Primaria de la jornada de la mañana, pertenecientes a la Institución Educativa Santa Isabel sede Policarpa Salavarrieta del Municipio de Dosquebradas, con edades que oscilan entre los 9 y 12 años. De estrato socioeconómico 1 y 2.

Este grupo se escogió como muestra, debido a que una de las investigadoras es la docente del grupo, quien conoce muy bien las características y necesidades de éste y maneja una intensidad horaria de las clases de cinco horas semanales, lo que permitió una adecuada planificación de cada una de las actividades que hicieron parte en la realización de este trabajo investigativo.

#### **4.6 Técnicas e instrumentos**

Para conocer la incidencia de la secuencia didáctica en la comprensión de textos argumentativos se realizó un pretest y un posttest, los cuales fueron tomados y adaptados de la investigación “Implementación de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo para el mejoramiento de la comprensión de textos argumentativos, en estudiantes de básica secundaria”, realizada por Guerra y Pinzón (2014).

Dicho instrumento, consta de dos cuestionarios compuestos por 14 preguntas, en donde 13 de ellas son de selección múltiple con única respuesta y 1 de respuesta abierta. Estas preguntas surgen de textos argumentativos que fueron adaptados al nivel de escolaridad del los

estudiantes y responden a un nivel global de comprensión propuesto por Martínez *et al.* (2004), desde la superestructura, el género discursivo y la situación de enunciación.

Para la valoración de las dimensiones que componen la variable dependiente, se elaboraron índices de acuerdo al número de indicadores de cada dimensión. Es así, que para la dimensión compuesta por seis preguntas (Superestructura), el instrumento evaluó de la siguiente forma:

- Si el estudiante obtuvo entre 5 y 6 respuestas acertadas, la calificación es Alto lo cual equivale a un puntaje 5.
- Si obtuvo entre 3 y 4 respuestas acertadas, la calificación es Básico lo cual equivale a un puntaje 3.
- Si obtuvo 2 o menos respuestas acertadas, la calificación es Bajo lo cual equivale a un puntaje 1.

Para las dimensiones compuestas por cuatro preguntas (Género discursivo y Situación de enunciación), el instrumento evaluó de la siguiente forma:

- Si el estudiante obtuvo 4 respuestas acertadas, la calificación es Alto lo cual equivale a un puntaje 5.
- Si obtuvo entre 2 o 3 respuestas acertadas, la calificación es Básico lo cual equivale a un puntaje 3.
- Si obtuvo 1 o menos respuestas acertadas, la calificación es Bajo lo cual equivale a un puntaje 1.



La validación del instrumento se realizó en dos momentos. En primer lugar, se hizo un pilotaje aplicando el instrumento a un grupo de estudiantes de básica primaria con características similares a la muestra de la investigación.

Luego, el instrumento fue evaluado por tres expertos Magíster en Educación, Martha Lucía Garzón Osorio, Carlos Puerta y Dora Luz Aguirre Quintero quienes hicieron las respectivas sugerencias y correcciones.

#### 4.7 Procedimiento

La presente investigación se realizó teniendo en cuenta las fases que se presentan en el siguiente cuadro:

Cuadro 2. *Procedimiento.*

<b>Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo en la comprensión de textos argumentativos en estudiantes de grado cuarto de la Institución Educativa Santa Isabel del Municipio de Dosquebradas.</b>		
<b>Fase</b>	<b>Descripción</b>	<b>Instrumentos</b>
<b>1. Diagnóstico</b>  Aplicación de un pre test para evaluar el nivel de comprensión lectora de textos argumentativos en los niños y las niñas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Operacionalización de la variable dependiente.</li> <li>Elaboración de los instrumentos (pre test y postest)</li> <li>Validación:               <ol style="list-style-type: none"> <li>Aplicación de prueba piloto</li> <li>Juicio de expertos</li> </ol> </li> <li>Aplicación del pre test</li> </ul>	Texto alimentarse no es comer
<b>2. Intervención</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboración de la secuencia didáctica</li> </ul>	

Diseñar y aplicar una secuencia didáctica para la comprensión de textos argumentativos en estudiantes de cuarto grado de básica primaria.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementación de la secuencia didáctica</li> </ul>	Secuencia didáctica
<b>3. Evaluación</b> Aplicación de un pos test para identificar el nivel de comprensión lectora de textos argumentativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicación del instrumento (postest)</li> </ul>	Texto: Hábitos alimenticios
<b>4. Contrastación</b> Contrastar los resultados obtenidos en la evaluación inicial y final para conocer los cambios en el nivel de comprensión lectora de textos argumentativos	Analizar y comparar los resultados obtenido en el pretest y postest	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estadística descriptiva</li> <li>• Estadística inferencial: T-student</li> </ul>

## 5. Análisis de los resultados

En este capítulo, se presentan los resultados obtenidos en la presente investigación que tenía por objetivo determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo, en la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes de grado cuarto, de la Institución Educativa Santa Isabel, Sede Policarpa Salavarrieta, del municipio de Dosquebradas.

Los resultados obtenidos se presentan teniendo en cuenta las dimensiones de la organización global de textos (Superestructura, género discursivo y situación de enunciación) propuestos por Martínez *et al.* (2004).

Se inicia con los resultados obtenidos en la forma de organización superestructural, donde se comparan y analizan los resultados del pretest y postest. Posteriormente, se analizó la FOS en el pretest y postest, teniendo en cuenta la estructura textual del texto argumentativo (tesis, argumentos y conclusión). Finalmente, se analizaron los tipos de argumentos (autoridad, estadístico, de ejemplo y causa consecuencia) en el pretest y postest y trabajados en la secuencia didáctica.

El análisis de los resultados de la FOS, se realizó sustentado en las teorías de Van Dijk y Kintsch (1978), Weston (2006), Martínez *et al.* (2004).

Seguidamente, se analizó la dimensión género discursivo comparando, primero los resultados generales en el pretest y postest y después los resultados arrojados de los indicadores de la dimensión (autor, posible lector, temática e intención del autor). Este análisis se apoyó en las teorías de Bajtin (1999), Martínez *et al.* (2004), Van Dijk (1980).

Luego, se realizó el análisis de la dimensión Situación de enunciación comparando, en primer lugar, los resultados generales obtenidos en el pretest y el postest y, posteriormente, se compararon y analizaron los resultados en el pretest y el postest de cada uno de los indicadores de esta dimensión (punto de vista, rol, voces y posición crítica). Para el análisis de esta dimensión se tomó como referente teórico los postulados de Martínez (2002, 2004).

Para concluir, se compararon y analizaron los resultados obtenidos de la totalidad de las preguntas en el pretest y postest, de acuerdo al número de respuestas correctas.

Para el análisis e interpretación de la información se aplicó la estadística inferencial, utilizada para probar hipótesis, haciendo uso de la distribución —*T-student* relacionada, que se aplica a diseños experimentales con dos condiciones: cuando se estudia una variable independiente, en este caso la secuencia didáctica y cuando los mismos sujetos presentan, en las mismas condiciones, la prueba pre-test y post-test, con el fin de probar la validez de la hipótesis de trabajo, o en caso contrario rechazarla, (Hopkins y Glass, 1997), es decir, que la media del post-test es igual a la media del pre-test, contrastándola con un nivel de significancia establecido a priori, en este caso 0,05. (Downie y Heath, 1973).

En la tabla 1 se muestran los Resultados generales variable dependiente: Comprensión lectora de textos argumentativos.

*Tabla 1.* Estadísticas de muestras emparejadas.

Estadísticas de muestras emparejadas					
		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	PRETEST	2.19	27	1.145	.220
	POSTEST	3.15	27	.770	.148

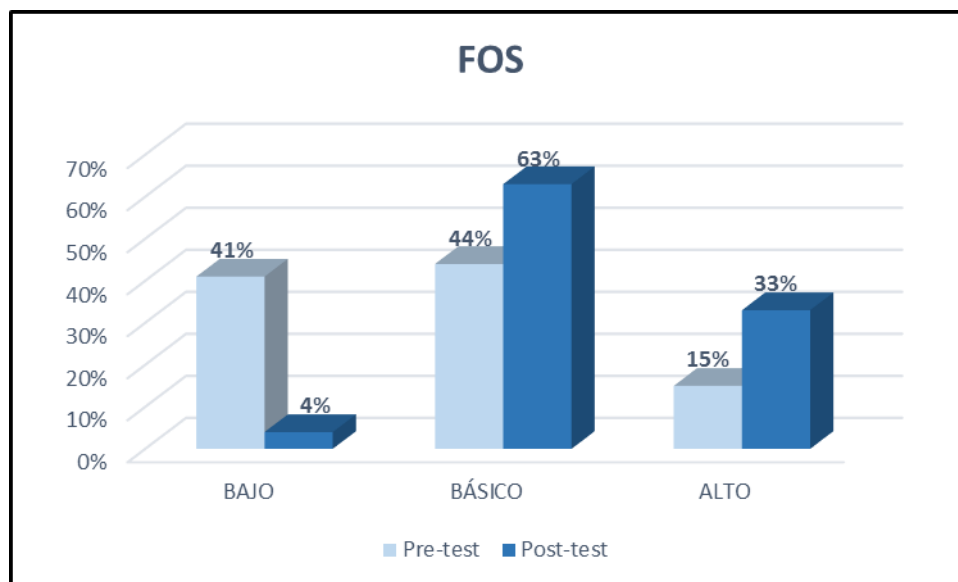
Tabla 2. Prueba de muestras emparejadas

Prueba de muestras emparejadas. TOTAL								
	Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
				Inferior	Superior			
PRETEST - POSTEST	- .963	1.018	.196	-1.366	-.560	-4.914	26	.000

En la tabla 2 se puede observar que el nivel de significancia fue 0.000, lo cual demuestra que hubo una mejoría significativa en la comprensión de textos argumentativos, aprobando de esta forma que la aplicación de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo, mejoraría en un nivel de significancia del 0,05 la comprensión de textos argumentativos, en estudiantes de grado cuarto de la Institución Educativa Santa Isabel del Municipio de Dosquebradas (hipótesis de trabajo) y rechazando la hipótesis nula.

### 5.1 Forma de Organización Superestructural (FOS)

La presente investigación privilegió la FOS, entendida como el esquema al que se adapta un texto, que para esta investigación sería la secuencia argumentativa la cual se trabajó en el reconocimiento de la tesis, los argumentos (de ejemplos, causales, estadísticos y de autoridad) y la conclusión.



*Gráfica 1.* Forma de organización superestructural (FOS).

Comparando y analizando el comportamiento de la dimensión forma de organización superestructural presentado en la gráfica 1, se evidencia que después de la intervención hubo una notable mejoría, debido a que en el nivel Bajo se pasó del 41% al 4%, indicando una reducción del 37% de la muestra en dicho nivel. En el nivel Básico, se pasó del 44% al 63% mejorando un 19% y en el nivel Alto se pasó de un 15% a un 33%, mejorando en un 18%. Lo anterior indica que el 37% que se redujo en el nivel Bajo, se desplazó a los niveles Básico y Alto y, por lo tanto, se puede concluir que después de la intervención, el 96% de los estudiantes se encuentran en los niveles Básico y Alto, lo cual era lo esperado.

La contrastación de los resultados obtenidos en el pretest evidencian que los estudiantes antes de la intervención no reconocían la mayoría de los componentes del esquema organizacional de un texto argumentativo y después de la aplicación de la secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo, donde se relaciona las dimensiones que componen un nivel global de la comprensión lectora, los estudiantes reconocieron en su mayoría la tesis, los

argumentos y la conclusión de los textos argumentativos, debido a que se hacen conscientes de que los enunciados presentan un carácter diferenciador y es así como comprenden que el reconocimiento de un esquema organizativo les permite tomar una posición de acuerdo a la intención y propósito del autor. Esto supone, como lo afirman Guerra y Pinzón (2013), una mejor comprensión del discurso porque le permite establecer más fácilmente la inferencia de carácter semántico acerca de un contenido.

De ahí que, cada discurso, ya sea oral o escrito, se encuentra inscrito en un género discursivo, el cual es determinado no sólo por su situación de comunicación sino también por una secuencia organizacional que hace posible que se diferencien unos de otros.

Para Van Dijk y Kintsch (1978), estas secuencias organizacionales son el esquema organizacional global al que el texto se adapta y le permite al locutor definir la intención de su discurso y al lector saber, no solo de lo que se trata el texto, sino también abordar el texto desde su intencionalidad reconociendo si es una narración, argumentación, exposición u otros tipos de géneros. De acuerdo a lo anterior, la superestructura y el género discursivo permiten al lector apropiarse del texto al cual se enfrenta, hacer un contrato social de habla y tomar una posición frente a éste.

En la vida cotidiana la argumentación se encuentra constantemente presente en las conversaciones con amigos, en lecturas de periódicos y hasta en programas televisivos, pero en la escuela éste género ha sido trabajado, como un requisito para cumplir con un contenido y en el peor de los casos ha sido relegado por el género narrativo. Respecto a esto, Caballero 2008, en el informe de investigación "Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado de educación básica", plantea que las

estrategias para mejorar la comprensión lectora se han trabajado sólo desde la utilización de textos narrativos y han pasado por alto la existencia de otras tipologías como la informativa y la argumentativa, siendo esta última la más ignorada.

Como consecuencia, los estudiantes no adquieren las habilidades y destrezas que pueden desarrollar a través de la lectura de textos argumentativos y de allí que se les dificulte la identificación de estos textos. Tal problemática genera la preocupación en las Instituciones Educativas de implementar estrategias que permitan involucrar diferentes tipologías textuales en el aula, siendo así la secuencia didáctica desarrollada en esta investigación, una estrategia que permitió a los estudiantes enfrentarse a un tipo de texto diferente al narrativo.

Además, trabajar una secuencia didáctica desde el enfoque discursivo interactivo y el texto argumentativo, permitió que los estudiantes comprendieran la interactividad del lenguaje, pues éstos presentan diversas voces que facilitan al enunciador tomar un rol y presentar sus intenciones a partir de otros discursos y al enunciatario tomar una posición y dar una respuesta construyendo de esta forma la dinámica enunciativa.

La secuencia implementada trabajó el texto argumentativo partiendo desde su superestructura y de actividades articuladas que pretendían, en primer lugar, que los estudiantes diferenciaran entre argumento y opinión. Para esto, se inició con una actividad grupal en la que los estudiantes se dividieron en tres grupos: el primer grupo debía dar razones de por qué es bueno consumir en la lonchera productos como gaseosa, papitas, dulces, bolis. El segundo grupo, daba las razones de por qué no es bueno consumir este tipo de productos y el tercero, tomaba nota de las razones que da cada grupo. Al final, ellos determinarían cuál de los dos grupos tenía



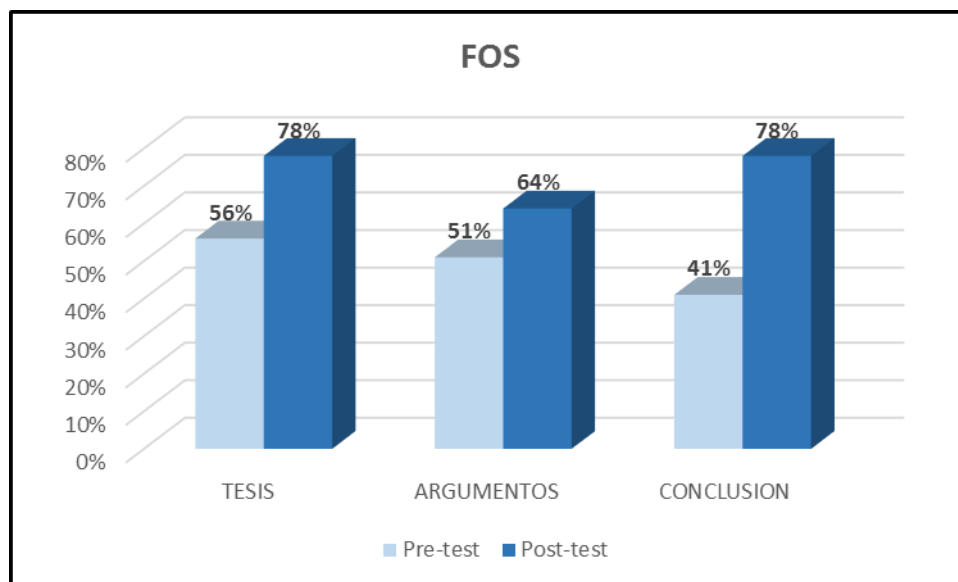
las razones más convincentes a la pregunta ¿es bueno consumir productos ultra procesados en la lonchera?

Finalizada la actividad se hacían preguntas que llevaran a los estudiantes a diferenciar entre un argumento y una opinión y a partir de las respuestas se hizo una reflexión acerca de la importancia de dar las razones adecuadas para convencer a los demás sobre un asunto determinado.

Para fortalecer el reconocimiento de los argumentos también se presentó a los estudiantes el video “la dieta de Goloso”. A partir del tema trabajado en éste se pegaron en el tablero argumentos y opiniones los cuales, debían identificar y clasificar en un cuadro.

Así mismo se realizó una actividad en la cual los estudiantes debían identificar en un texto los argumentos que allí se presentaban y hacer un escrito en el cual ellos argumentaban al autor del texto el por qué podía estar posiblemente equivocado al escribirlo.

Para Weston (2006), los argumentos son esenciales porque estos permiten explicar y defender el punto de vista (tesis) y la conclusión a la cual se ha llegado. Los argumentos deben ser bien contruidos y para ello es necesario preguntarse qué se está tratando de probar y cuál es la conclusión a la que se quiere llegar. El trabajar desde el inicio los argumentos, ayudó a que los estudiantes reconocieran la tesis y la conclusión, con mayor facilidad.

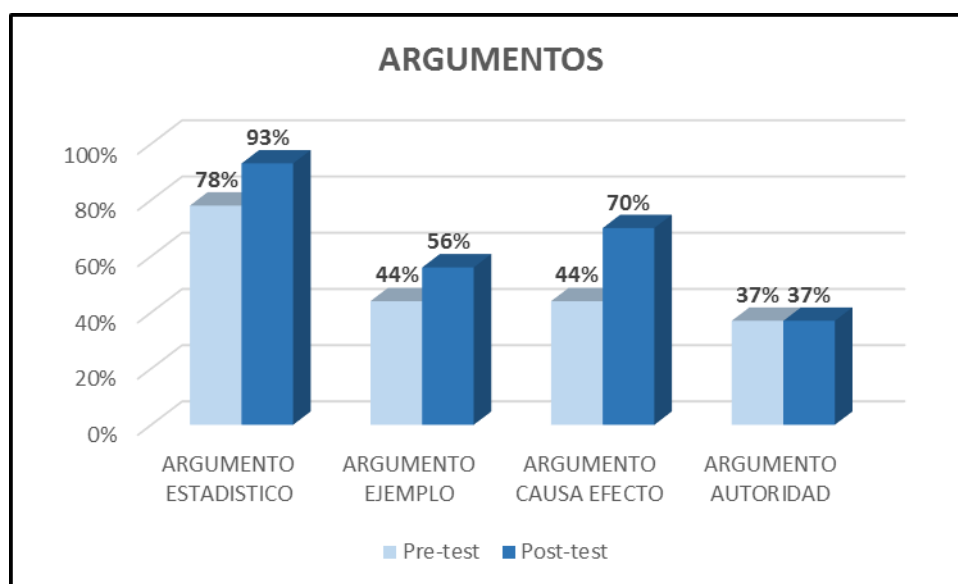


Gráfica 2. Indicadores de forma de organización superestructural (FOS).

En relación a lo anterior, la gráfica 2 que corresponde a los indicadores de forma de organización superestructural (FOS), permite comparar los porcentajes de respuestas correctas. En el reconocimiento de la tesis en el pretest obtuvieron un porcentaje del 56% y para el posttest aumentaron a un 78%, evidenciando una mejoría del 22%. En el reconocimiento de los argumentos, en el pretest el 51% de los estudiantes logró hacerlo y en el posttest un 64%, obteniendo una mejoría del 13%. En el reconocimiento de la conclusión en el pretest el 41% de estudiantes la identificaban y para el posttest un 78% logrando así una notable mejoría del 37%.

De acuerdo a estos resultados estadísticos, se evidencia que los estudiantes mejoraron notablemente en la identificación de la conclusión del texto, esto es debido a que en muchas ocasiones, ellos se apoyan de marcas textuales para conseguir el significado semántico de un discurso, según Martínez *et al.* (2004), “la secuencia conclusiva de la argumentación se acompaña, en muchas ocasiones, del uso de marcadores retóricos como: en fin, en resumen, en conclusión, así las cosas, por lo tanto, entonces, por eso”. (p. 146)

Sin embargo, en el reconocimiento de la tesis y de los argumentos tuvieron dificultades, posiblemente porque dichos marcadores textuales muchas veces no se evidencian de forma explícita y esto hace que sea más complejo la identificación de estos componentes. Conforme a lo planteado por Guerra y Pinzón (2014) los argumentos y la postura no siempre se pueden reconocer a partir de marcas textuales, esto conlleva a un nivel más alto de exigencia para los estudiantes, lo que al final de cuentas puede resultar determinante en la comprensión de un texto.



*Gráfica 3.* Tipos de argumentos.

En cuanto al reconocimiento de los tipos de argumentos, en el Pre-test se observa que el 78% de los estudiantes maneja bien el argumento estadístico aumentando para el postest a un 93%, notándose así una mejoría del 15% en el reconocimiento de este tipo de argumento. En cuanto a los argumentos de ejemplo, el 44% de los estudiantes lo identificaron en el pretest y el 56% en el postest, presentándose una mejoría del 12%. En el argumento causa efecto, el 44% de los estudiantes lo reconocieron y en el postest aumentó al 70%, siendo una mejoría del 26%. El

argumento de autoridad fue reconocido en el pretest por un 37% de los estudiantes y en el posttest se mantuvo estable lo cual indica que para este tipo de argumento no hubo ninguna mejoría.

Al analizar el comportamiento estadístico de cada tipo de argumento, se evidencia que los estudiantes tuvieron un porcentaje mayor en el argumento causa-efecto porque éste se presentó en el texto con marcas textuales, específicamente conectores que llevan a una consecuencia. De igual modo, en el argumento de ejemplo ayudó la palabra “por ejemplo” y el argumento estadístico se logró identificar por la presencia de datos numéricos.

Finalmente, con el anterior análisis y como se evidencia en las tablas 3 y 4, se concluye que en la dimensión Forma de Organización Superestructural, hubo un cambio significativo de mejoría, en cuanto a la media y a la desviación estándar, lo cual era lo que se buscaba con la intervención aplicada. Además, el nivel de significancia de 0.001, comprueba que la hipótesis nula es rechazada.

*Tabla 3.* Estadísticas de muestras emparejadas. FOS.

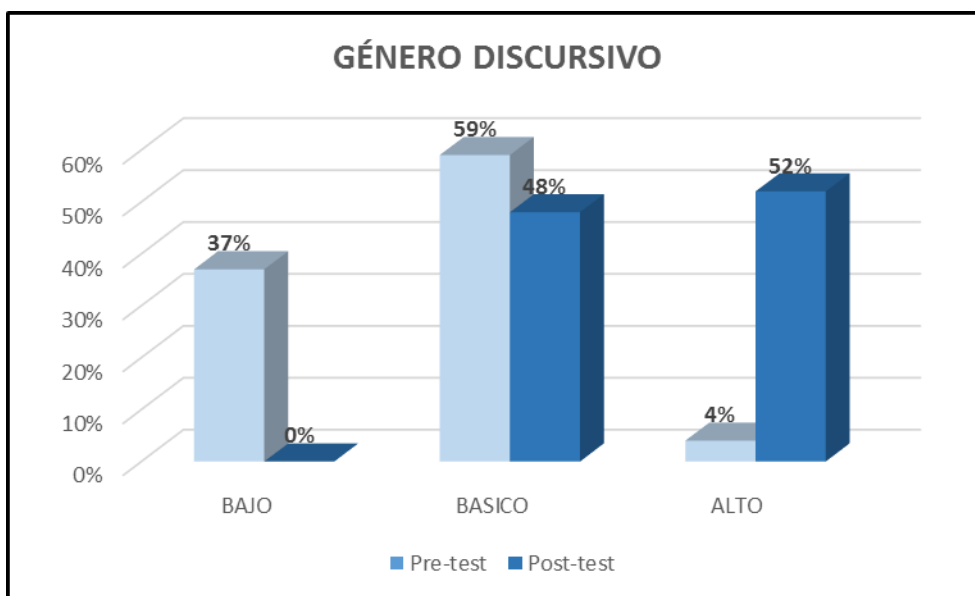
Estadísticas de muestras emparejadas					
		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	PRETEST	2.48	27	1.424	.274
	POSTEST	3.59	27	1.083	.209

Tabla 4. Prueba de muestras emparejadas. FOS.

Prueba de muestras emparejadas. FOS								
	Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
				Inferior	Superior			
PRETEST - POSTEST	- 1.111	1.502	.289	-1.705	-.517	-3.844	26	.001

## 5.2 Género Discursivo

La segunda dimensión de la presente investigación es el género discursivo, el cual se encuentra ligado a la práctica social enunciativa, y se define mediante el tipo de situación social de comunicación convocando el contrato social de habla existente entre Locutor e Interlocutor. (Martínez, 2005)



*Gráfica 4. Género discursivo.*

La gráfica 4 muestra los resultados obtenidos en el pretest y el posttest de la dimensión género discursivo, en la cual en el pretest el 37% de la población se encontraba en un nivel bajo y en el posttest ningún estudiante quedó en este nivel. El 59% de los estudiantes se ubicaron en el pretest en el nivel básico y en el posttest un 48% evidenciándose una reducción del 11% que migró al nivel alto. El 4% de los estudiantes se ubicaron en el pretest en un nivel alto y el 52% en el posttest, notándose una mejoría del 48%. Se afirma entonces que hubo un cambio significativo después de la intervención, puesto que se logró que ningún estudiante quedará en el nivel bajo y que la mayoría de estudiantes se ubicaran en un nivel alto, siendo un 48% el que migró al nivel alto.

Como se evidencia en las gráficas los estudiantes en su mayoría lograron reconocer los componentes del género discursivo: autor del texto, posible lector, temática o problemática y la intención que tiene el autor al escribir el texto. La intervención de la secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo logró que los estudiantes fueran conscientes del sentido dialógico

del lenguaje, es decir, que cuando se escribe, se hace para alguien de quien se espera una respuesta y cuando se lee se debe tener en cuenta que hay un escritor que pretende hacer un intercambio de postulados desde su intención. Por lo tanto, los estudiantes después de la intervención, interiorizaron que el enunciado no es plano ni monótono, sino que en éste se da una constante interacción en la cual se hacen inferencias en términos de quién escribe, para quién escribe y qué escribe.

Para lograr lo mencionado anteriormente, en la secuencia didáctica se desarrollaron actividades orientadas a identificar el género discursivo en el que se inscribe un texto, que para esta investigación es el argumentativo. Para esto, se entregaron a los estudiantes tres tipologías textuales (narrativa, instruccional, expositiva) las cuales tenían como tema principal la alimentación y se habían trabajado en sesiones anteriores para reconocer en ellos la superestructura y la intención comunicativa. Así, los estudiantes se habían familiarizado con los textos y esto ayudó a que los estudiantes con mayor facilidad reconocieran los indicadores del género discursivo, los cuáles se trabajaron a través del siguiente cuadro:

Cuadro 3. *Análisis de textos.*

<b>PREGUNTAS</b>	<b>TEXTO 1</b> <b>La increíble</b> <b>historia del niño</b> <b>Golosín</b>	<b>TEXTO 2</b> <b>Torta de</b> <b>chocolate</b>	<b>TEXTO 3</b> <b>Es importante</b> <b>tener una dieta</b> <b>variada</b>
<b>¿Quién crees que es el autor del texto?</b>			
<b>¿Qué te hace pensar que ese es el autor del texto?</b>			
<b>¿Quién posiblemente puede leer este texto?</b>			

<b>¿Qué te hace pensar que ese puede ser el lector del texto?</b>			
<b>¿Cuál es el tema del texto?</b>			
<b>¿Qué pretende el autor al escribir el texto?</b>			

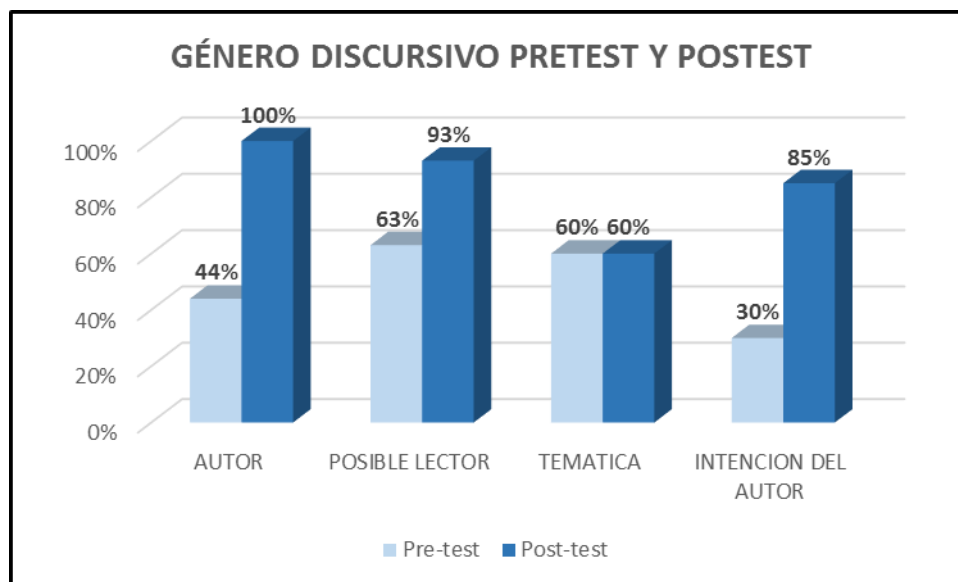
De acuerdo con Bajtin (1999) los enunciados, ya sean orales o escritos, siempre se encuentran ligados y determinados a esferas de la actividad humana, en las cuales, se está haciendo uso del lenguaje. Es así que cada una de estas esferas emplea diferentes estilos verbales, recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales estableciendo sus propios enunciados a los que se les llama géneros discursivos.

Por lo tanto, la anterior actividad buscaba que los estudiantes reconocieran que los textos tienen diferente intención comunicativa y convocan un contrato social de habla existente entre un locutor y un interlocutor. Al respecto Guerra y Pinzón (2014) exponen que,

Reconocer el género discursivo en un texto tiene que ver con inferencias en términos de quién escribe, para qué escribe, qué y cómo escribe, así como dónde puede encontrarse el enunciado (lugar de difusión) que tiene en sus manos. Estos cuestionamientos resultan orientadores para el lector en el proceso de comprender un texto (p. 67).

A continuación, se analizarán los resultados obtenidos en los indicadores que en el posttest tuvieron el mayor y menor porcentaje, con el fin de comprender los cambios que se generaron en esta dimensión.





Gráfica 5. Indicadores del género discursivo.

La gráfica 5, que corresponde a los indicadores del género discursivo, evidencia que en el Pre-test el 44% de los estudiantes reconoció el autor del texto y en el posttest el 100% mejorando este indicador en un 56%. En la identificación del posible lector, en el pretest el 63% de la población lo reconoció mientras que en el posttest el 93%, evidenciando una mejoría del 30%. En el pretest, el 60% reconoció la temática del texto y en el posttest se mantuvo este porcentaje. Finalmente, en el pretest sólo el 30% reconoció la intención que tuvo el autor al escribir el texto y para el posttest un 85% de la población la reconoció, dándose una mejoría del 55%.

El cambio significativo que se dio entre la identificación del autor y el reconocimiento de la intención de éste, evidencia que después de la intervención los estudiantes dejaron de ver el autor como un sujeto aislado que desconoce al interlocutor y el contexto para el cual escribe, para entender el autor como un ser que presenta un punto de vista y que asume una posición, como lo expone Martínez *et al.* (2004),

La identificación del género discursivo por parte del estudiante, le permite hacer un desprendimiento del contexto empírico, permitiendo hacer un mayor control de la comprensión de lo que lee y la búsqueda intencional de lo que escribe (p. 86)

Por otra parte, se encontró que el reconocimiento de la temática no presentó cambios, esto debido a que el texto trabajado en el pretest tenía un título y el posttest no contaba con éste. Para Silva (2002), apoyado en la teoría de Van Dijk (1980) sobre la macroestructura,

el discurso tiene significados globales (los temas), que representan la información más importante y explican de qué se trata en general el texto. Los temas son la información de un discurso que, por lo general, el lector mejor interpreta, recuerda o reconoce y pueden representarse en el texto en forma de resumen, título o subtítulo.

El título como componente de la macroestructura es el primer acercamiento del lector a la idea global del texto, por lo tanto, propicia la comprensión de éste a partir de la construcción e integración de inferencias que permiten seguir un eje temático.

En relación a lo anterior, se puede analizar que la causa por la cual los estudiantes presentaron dificultad para identificar la temática del texto, en el posttest, es debida a que éste no presentaba un título que le permitiera a los estudiantes hacer un acercamiento preliminar al tema global del texto, contrario al pretest que presentaba un texto con un título que sirvió como punto de apoyo en la construcción de la idea principal del texto y la identificación de la temática. Esto llevó a que la aplicación del instrumento en el indicador “reconoce la temática”, posiblemente presentara ambigüedades.

Finalmente, las tablas 5 y 6 evidencian que en la dimensión Género Discursivo hubo una mejoría muy significativa en cuanto a la media y a la desviación estándar, lo cual era lo que se esperaba con la intervención aplicada. Además, el nivel de significancia fue 0.000, por lo que se rechaza la hipótesis nula.

*Tabla 5.* Estadística de muestras emparejadas. Género discursivo.

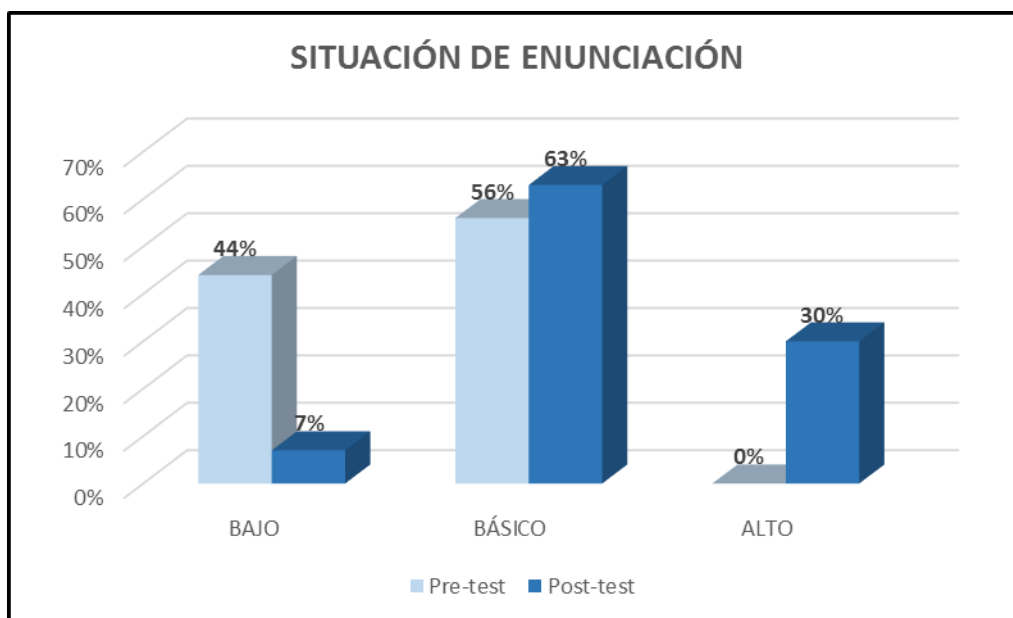
Estadísticas de muestras emparejadas					
		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	PRETEST	2.33	27	1.109	.214
	POSTEST	3.96	27	1.018	.196

*Tabla 6.* Prueba de muestras emparejadas.

Prueba de muestras emparejadas.GÉNERO DISCURSIVO								
	Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
				Inferior	Superior			
PRETEST - POSTEST	-1.630	1.668	.321	-2.289	-.970	-5.078	26	.000

### 5.3 Situación de enunciación

Durante la implementación de la secuencia didáctica se trabajó la situación de enunciación, entendida como la construcción de la dinámica enunciativa que se establece entre las imágenes del enunciador, enunciatario y lo referido; los tres sujetos discursivos puestos en escena en el enunciado (Martínez, 2002)



*Gráfica 6. Situación de enunciación*

La gráfica 6 muestra los resultados obtenidos en el pre-test y pos-test de la categoría Situación de Enunciación, en donde, en el pretest, el 44% de la población se encontraba en un nivel Bajo y en el postest el 7% indicando una reducción del 37%, porcentaje de población que se desplazó a los niveles básico y alto en el postest. En el pretest, el 56% de los estudiantes se ubicaron en un nivel Básico y en el postest aumentó al 63%, lo cual indica que hubo una mejoría del 7% en este nivel. En el nivel Alto, se pasó del 0% obtenido en el pretest al 30% en el postest, evidenciando así una mejoría del 30% en este nivel. Lo esperado es que los estudiantes estén en el nivel Básico y Alto, en este caso se pasó de un porcentaje del 56% al 93%, debido a que la población, que al inicio se encontraba en el nivel Bajo, se trasladó en el postest a los niveles Básico y Alto en un porcentaje muy significativo.

De acuerdo a lo anterior, se evidencia que hubo un salto significativo en la lectura comprensiva de los estudiantes, debido a que después de la intervención de la secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo, los estudiantes lograron identificar los diversos roles que se encuentran inmersos en un enunciado, a través del reconocimiento de las imágenes del yo (enunciador), del tú (enunciatario) y de lo enunciado o referido (lo dicho, voz ajena), los cuales presentan roles propios, intencionalidades y propósitos. Así, los estudiantes lograron entender que son sujetos activos de una relación dinámica e interactiva que se da a la hora de leer, puesto que, ya reconocen que los enunciados no son únicos ni individuales, sino que son el resultado de por lo menos dos sujetos discursivos que construyen una imagen o identidad, de acuerdo a las intenciones que se van develando en el texto.

Para lograr que los estudiantes reconocieran la situación de enunciación en un texto, la secuencia didáctica desarrolló una sesión que inició con un juego de roles en el cual se les presentaba una situación de la vida real y ellos debían asumir un rol de acuerdo a un personaje. Esta actividad permitió que los estudiantes tomarán conciencia de cómo puede cambiar un discurso de acuerdo al rol que se asume y cómo un discurso refleja una posición u opinión frente a una situación, los cuales son aspectos importantes para comprender los enunciados de forma oral y escrita. De esta forma, el estudiante se hace consciente de que un enunciado no es el resultado de una sola persona (interlocutor), sino que, como lo plantea Martínez *et al.* (2004) “es la construcción semántica de tres sujetos discursivos (enunciador, enunciatario, lo referido) cuyas relaciones sociales en él se manifiestan” (p. 51).

Para profundizar en la situación de enunciación, se pasó del reconocimiento de roles a la identificación de las diferentes voces que se pueden presentar en un discurso y la posición frente

a una determinada situación. Para ello, se tomó una situación del juego de roles y a partir de ésta se hicieron las siguientes preguntas:

- ¿Quiénes discuten en la situación presentada?
- De los roles presentados, ¿cuál puede referenciar el niño para defender su posición?
- De los roles presentados, ¿cuál puede referenciar la mamá para defender su posición?
- ¿Qué opinas de la posición que toma el niño?

Estas preguntas permitieron que los estudiantes desde la oralidad reconocieran la importancia de la identificación de otras voces para apoyar o refutar un discurso. Además, durante la dinámica de la intervención surgieron ejemplos cotidianos que apoyaron la intención de la actividad, al propiciar que los estudiantes a partir de sus vivencias, identificaran la polifonía presente en los discursos, la cual posibilita según Martínez (2002), “hacer inferencias adecuadas en relación con la intención y el punto de vista del locutor/autor y comenzar a establecer una comprensión dialógica intencional” (p. 24)

A pesar de las habilidades adquiridas por los estudiantes para el reconocimiento de la situación de enunciación desde la oralidad, se hizo necesario implementar una actividad que llevará a los estudiantes a ser conscientes de los elementos trabajados de la situación de enunciación en un texto escrito, debido a que autores como Martínez *et al.* (2004), afirman que se han notado problemas, “cuando el estudiante pasa del lenguaje cotidiano al lenguaje escolar, del conocimiento cotidiano al conocimiento científico, del discurso oral al discurso escrito, del género pedagógico familiar al género pedagógico escolar” (p. 51).

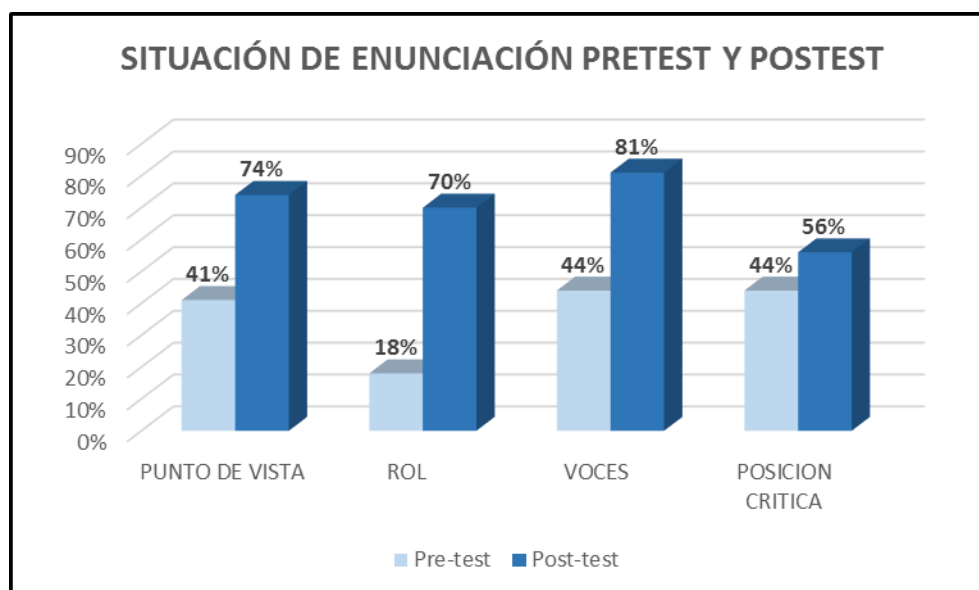
Así una de las pretensiones de la sesión trabajada fue aplicar los mismos elementos en el texto escrito.

Para este fin se entregó a los estudiantes el texto “A lavarnos las manos” y a partir de éste los estudiantes debían completar el siguiente cuadro:

Cuadro 4. *Preguntas para acercar a la situación de enunciación*

<b>PREGUNTAS</b>	<b>A LAVARNOS LAS MANOS</b>
¿Cuál es la opinión del autor frente al tema?	
¿Cómo el autor del texto al lector?	
¿Qué voces cita el autor para sustentar su opinión?	
¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con el autor? ¿Por qué?	

La socialización del trabajo y las respuestas obtenidas en el pos test, evidencian que los estudiantes tomaron conciencia de la situación de enunciación e interiorizaron que leer es comprender la existencia de un enunciador que se apoya en otras voces para lograr su intención y que siempre espera una respuesta.



*Gráfica 7.* Indicadores de la situación de enunciación.

Ahora bien, para comprender los cambios que se generaron en esta dimensión es necesario analizar el comportamiento estadístico de los indicadores que en el pretest y posttest tuvieron el mayor y menor porcentaje.

En el pretest, el 41% reconoció la opinión del autor frente al tema y, en el posttest, el 74%, mejorando en un 33% este indicador. En cuanto al rol a quien va dirigido el artículo el 18% de los estudiantes lo identificó en el pretest, mientras que en el posttest el 70% de la población lo identificó, lo cual indica que hubo una mejoría del 52%. En el pretest, el 44% de los estudiantes identificaron la voz de otros autores y en posttest aumentó al 81%, mejorando así en un 37%. En cuanto a la posición crítica frente al tema, el 44% de los estudiantes participantes la asumió en el pretest y en el posttest aumentó a un 56%, lo cual evidencia que hubo una mejoría del 12%. Esto indica que la intervención en esta población tuvo un impacto positivo.

Como se evidencia en el análisis estadístico del pretest y lo observado al inicio de la intervención, los estudiantes al leer hacen el reconocimiento de un único autor y un lector sin una



imagen construida, debido a que la escuela se ha dedicado a la comprensión de lectura plana y literal, en donde se deja de lado la presencia en el discurso de la imagen del enunciador, enunciatario y de elementos como otras voces, posiciones y roles.

En los resultados obtenidos en el postest, se puede ver que después de la intervención de la secuencia didáctica los estudiantes mejoraron en el reconocimiento de cada uno de los indicadores, especialmente en la identificación de los roles y de otras voces en el texto. Esto es debido a que en el trabajo orientado para el reconocimiento de los roles y las voces se enfatizó en el dialogismo del lenguaje y para ello las actividades se enfocaron en hacer conscientes a los estudiantes de que el discurso es una práctica social en donde, en ocasiones, para expresar una idea se hace necesario acudir a las voces de otras personas y es así como se llega a una comprensión del texto. En relación a esto, Martínez (2002) expresa que “comprender, es comprender en relación con otros textos anteriores y posibles, es reconocer el papel activo del otro en el enunciado”. (p.20)

Por otro lado, se puede evidenciar que, en la toma de una posición crítica frente a lo enunciado, a pesar de que hubo una mejora, aún se les dificulta a los estudiantes asumir ésta, debido a que en las lecturas que realizan se sienten ajenos y alejados al texto porque no reconocen que existe una dinámica enunciativa, en la cual son sujetos activos de su proceso lector.

Finalmente, en las siguientes tablas se observa que en la dimensión Situación de Enunciación se dio una mejoría en la media y en la desviación estándar, porque los datos se dispersaron un poco después de la intervención. Así mismo, el nivel de significancia fue 0.000, por lo que se rechaza la hipótesis nula.

Tabla 7. Estadísticas de muestras emparejadas.

Estadísticas de muestras emparejadas					
		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	PRETEST	2.11	27	1.013	.195
	POSTEST	3.44	27	1.155	.222

Tabla 8. Prueba de muestras emparejadas.

Prueba de muestras emparejadas. SITUACIÓN DE ENUNCIACIÓN								
	Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
				Inferior	Superior			
PRETEST - POSTEST	-1.333	1.359	.261	-1.871	-.796	-5.099	26	.000

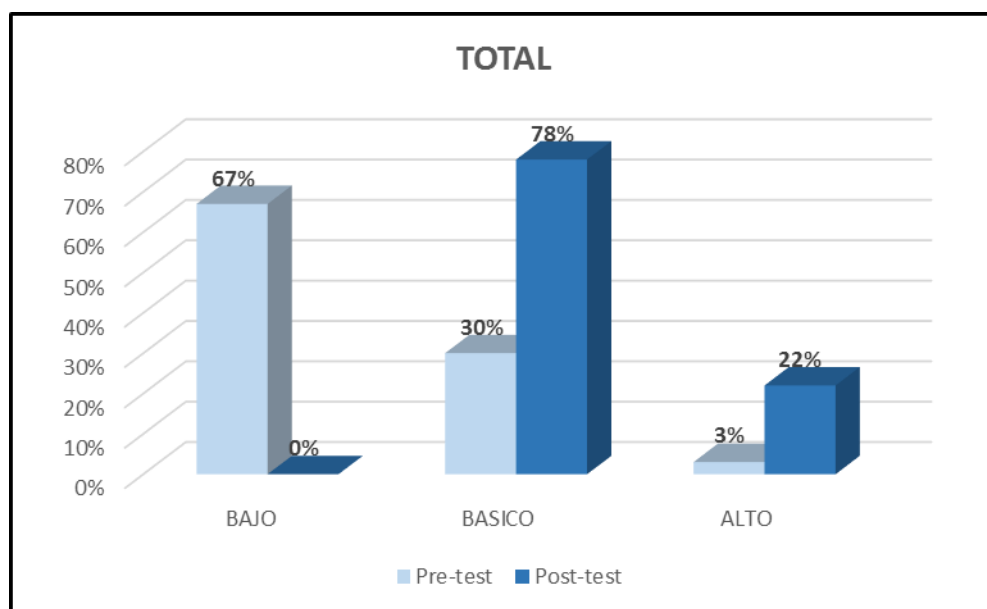
Para concluir, se analiza la totalidad de las preguntas del pretest y del posttest, teniendo como base la siguiente tabla de valoración:

Tabla 9. Totalidad de preguntas.

<b>13 o 14</b>	<b>Alto</b>
<b>8 a 12</b>	<b>Básico</b>
<b>0 a 7</b>	<b>Bajo</b>

Así, de acuerdo al número de respuestas correctas en cada dimensión, para el pretest y el posttest, la población se ubicó en los niveles Bajo, Básico y Alto; teniendo como resultado, tal como se muestra en la gráfica 8, que en el pre-test el 67% de los estudiantes estaban en un nivel

Bajo y después de la intervención ningún estudiante se ubicó en este nivel, lo que significa que los estudiantes que antes se encontraban en nivel bajo, lograron identificar algunos de los indicadores propuestos de las dimensiones trabajadas (FOS, género discursivo y situación de enunciación) y por tal motivo, migraron a los niveles básico y alto. En el pretest, el 30% de la población se encontraba en básico y en el posttest aumentó a 78% aumentando en un 48% el nivel. Finalmente, en el pretest sólo el 3% de la población se encontraba en el nivel Alto, pero después de la intervención el cambio fue significativo pasando a un 22%.



Gráfica 8. Total de preguntas.

De acuerdo con lo anterior, se evidencia que se incidió significativamente en la comprensión lectora de los textos argumentativos, dando respuesta así a la pregunta ¿Qué incidencia tiene una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo, en la comprensión de textos argumentativos en los estudiantes de grado cuarto de la Institución Educativa Santa Isabel sede Policarpa Salavarrieta del municipio de Dosquebradas?

Dicha incidencia se refleja en los cambios significativos que se dieron gracias a que la secuencia didáctica, como lo proponen Camps y Coll (2004) es una estrategia de aprendizaje con actividades organizadas y orientadas a alcanzar logros y objetivos claros e intencionados; no es una propuesta lineal ni modélica sino que presenta una estructura flexible, pues el estudiante juega un papel activo a través de sus conocimientos previos, intereses, procesos individuales y las necesidades del contexto en que se encuentra situado. Además, las fases de la secuencia didáctica trabajadas en la presente investigación, propiciaron la evaluación constante, permitiendo que a través de los procesos meta cognitivos los estudiantes desarrollaran habilidades para reconocer los indicadores necesarios a la hora de comprender un texto argumentativo desde su nivel global.

La secuencia didáctica como propuesta flexible y que parte de situaciones reales de comunicación, permitió realizar, en primer lugar, un trabajo a profundidad de una tipología textual diferente a la narrativa, como lo es la argumentativa; y, en segundo lugar, que los estudiantes se hicieran conscientes del sentido dialógico del texto, comprendiendo que él se hace activo al poner en juego su voz y construye la imagen de los otros a la hora de comprenderlo.

Por otra parte, los estudiantes no estaban expuestos al sentido interactivo del lenguaje y por lo tanto, al reconocimiento dialógico de la lectura, esto evidenciado en los resultados del pretest de las dimensiones género discursivo y situación de enunciación; pero implementar una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo en la comprensión de textos argumentativos, permitió que los estudiantes dejarán de lado los procesos mecánicos de lectura donde priorizaban la codificación y decodificación alfabética y la fluidez lectora; haciéndose conscientes de que la comprensión de un texto tiene exigencias de sentido y significado de un

enunciado y esto lo permite el reconocimiento de un género al cual se encuentra inscrito un texto y la situación de enunciación que se da en este.

Así, las dimensiones que obtuvieron mayor transformación fueron las referidas al género discursivo y a la situación de enunciación, porque los estudiantes a través de actividades orales como dramatizaciones comprendieron que los sujetos discursivos presentan una imagen de acuerdo al género del enunciado y que en muchas ocasiones convocan las voces de otros para defender su punto de vista, como ocurre en el género argumentativo. Es así, como para los educandos el texto ya no presenta un único autor, sino que es la construcción de tres sujetos discursivos de los cuales él es partícipe. Al respecto Martínez (2004) dice que

El reconocimiento de la situación de enunciación y los enunciadores a través de las imágenes construidas en el texto ayuda de manera significativa en el proceso de comprensión del tipo de género discursivo en el que el texto se inscribe y de la situación enunciativa particular que el género está poniendo en escena... con un entrenamiento pertinente se puede realmente incidir positivamente en el mejoramiento de la comprensión de textos académicos. La identificación de la dinámica enunciativa permite hacer un desprendimiento más rápido de la inmediatez del contexto empírico para realizar el paso tan importante de participante «involucrado» con el texto (p. 85)

No obstante, la dimensión forma de organización superestructural (FOS), a pesar de que presentó cambios significativos, no fueron mayores en comparación con los presentados en las anteriores dimensiones, puesto que al hacer el análisis de los resultados se encuentra que, para los estudiantes, reconocer el esquema organizativo de un texto argumentativo (tesis, argumentos y conclusión), aún se les dificulta. Esto puede ser debido a que en los esquemas mentales está

arraigada la estructura textual narrativa, pues esta última tipología textual es a la que los participantes de esta investigación han estado enfrentados durante sus años de escolaridad, siendo la estructura argumentativa poco conocida por ellos. Al respecto, Herrera y Flórez (2016), en su trabajo de investigación afirman que, en las instituciones educativas, siguen predominando las prácticas tradicionales en donde los discursos argumentativos no se trabajan de forma sistemática o se los introduce tardíamente.

La causa de la ausencia de esta tipología textual en las instituciones de básica primaria se debe a la creencia de que los estudiantes no pueden acceder a la comprensión de textos argumentativos debido a su “complejidad discursiva”. Cuando en las instituciones el discurso argumentativo debe ser uno de los géneros más trabajados, pues permite formar sujetos capaces de solucionar sus conflictos a través de la comunicación y no de acciones violentas.

Para finalizar, es importante resaltar que los hallazgos encontrados en esta investigación se hacen importantes en la medida que comprueban que el implementar estrategias didácticas y enfoques que rompen con las prácticas tradicionales, abordando el lenguaje desde su uso sociocultural, hacen posible que se mejoren los procesos de comprensión y producción textual. Además, los resultados demuestran que es posible trabajar diversas tipologías textuales desde la educación básica primaria y, por lo tanto, como docentes debemos quitarnos el prejuicio de que existen tipologías textuales que solo se pueden trabajar desde la educación secundaria o incluso universitaria, puesto que el problema no radica en la complejidad del texto sino en la manera como el docente escoge diferentes estrategias para trabajar éste. A partir de estos hallazgos se propone continuar realizando investigaciones que lleven a la reflexión de la práctica docente pero que al mismo tiempo permita implementar propuestas que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela, para que se hagan más significativos en los estudiantes y

se formen como ciudadanos competentes, autónomos y críticos que toman una postura frente a las situaciones que se les presente en su contexto. Además, este tipo de estrategias deben ayudar a desmitificar la concepción de que el lenguaje debe ser reducido al área de lenguaje, sino que el lenguaje es innato en el ser humano y, por lo tanto, debe fortalecerse para todos sus usos sociales.

Asimismo, esta intervención de enfoque discursivo interactivo, proporciona el reconocimiento del nivel global de comprensión y producción de textos, a través del desarrollo de conocimientos en el estudiante, que le permite hacer uso de las habilidades del lenguaje desde procesos situados en contextos y la discursividad del enunciado.

Referente a los procesos de comprensión y de producción de un texto argumentativo, se requiere de habilidades mentales más complejas por lo que, Martínez (2004) afirma que en la construcción del texto argumentativo se debe partir de la identificación de la situación de enunciación concreta y de las fuerzas enunciativas que se construyen en el texto, pues es así como se puede identificar quién habla en el texto, para quién habla, con qué intención lo hace y las diferentes voces y relaciones de fuerza que se presentan en el texto. Además, esta autora expone que

la habilidad para producir textos desde el género argumentativo requiere del dominio de estrategias verbales que permitan organizar las ideas en forma convincente y que el sujeto productor del texto requiere de un manejo de operaciones mentales complejas y anticipatorias que tengan en cuenta las posibles posturas o reacciones del interlocutor y con base en esto construya la imagen de éste en términos de enunciatario(...) Este proceso se hace aún más complejo en el discurso escrito, ya que debemos hacer representaciones mentales de un enunciatario no presente físicamente, una representación

indispensable para construir el carácter polifónico; el proceso de producción escrita exige una mayor intencionalidad. (p. 76)

Así, esta propuesta investigativa, se hace relevante puesto que el trabajar la comprensión de un texto argumentativo desde un enfoque discursivo interactivo desarrolla las habilidades mentales necesarias en un lector o escritor consciente de que los textos son intencionales y que cuando se lee y se escribe hay un enunciador y un enunciatario que, a través de su interacción, configuran su mundo por medio de un texto escrito.



## 6. Conclusiones

A continuación, se presentan las conclusiones de la investigación llevada a cabo con el grupo de estudiantes de grado cuarto de básica primaria de la I.E Santa Isabel sede Policarpa Salavarrieta, con el cual se implementó una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo, para mejorar la comprensión de textos argumentativos.

Después de contrastar y analizar los resultados obtenidos en el pretest y posttest, se puede afirmar que la aplicación de una S.D de enfoque discursivo interactivo, mejoró la comprensión de textos argumentativos en estudiantes de grado cuarto, validando así la hipótesis de trabajo de la presente investigación.

De acuerdo con los resultados obtenidos en el pretest, se puede concluir que el 67% de los estudiantes tenían un desempeño bajo en la comprensión de textos argumentativos porque se les dificultaba reconocer las dimensiones: forma de organización superestructural, el género discursivo y la situación de enunciación que se presentaba en éste.

Trabajar el reconocimiento de la forma de organización superestructural (FOS) permitió que los estudiantes a partir de la identificación de la estructura de un texto, en este caso el argumentativo, mejoraran la comprensión de lectura debido a que de acuerdo al esquema organizacional del texto que se les presenta, pueden acercarse a él, previendo un género discursivo y lo enunciado en el texto. Al respecto, Marín y Aguirre (2010) dicen que el enunciatario mediante el conocimiento de la superestructura, puede hacer anticipaciones sobre el tipo de ideas que se le van a presentar antes, durante y después de la lectura, buscando así la comprensión.

Igualmente, se puede concluir que trabajar el género discursivo desde primaria permitió que los estudiantes estuvieran más conscientes de que los enunciados que se presentan en la vida diaria, ya sean orales o escritos, cortos o largos están enmarcados en una situación comunicativa específica, que permite formar un contrato social del habla, del cual él es participe a través del rol que asume, dejando de lado posturas del siglo XIX donde el lenguaje no presentaba su función comunicativa. Al respecto Bajtín (1982) plantea que: en los estudios del lenguaje, su función comunicativa se ha dejado de lado como un accesorio y, por lo tanto, surge la necesidad de crear y seguir implementando nuevos enfoques del estudio del lenguaje donde se valore la función comunicativa de la lengua.

Además, el haber trabajado la dinámica enunciativa permitió que los estudiantes comprendieran, en un inicio desde lo oral, que a la hora de leer se deben hacer conscientes que un enunciado es el resultado de tres sujetos discursivos y por lo tanto deben construir las imágenes del enunciador y del enunciatario, así como descubrir las diferentes voces que se presentan en este para asumir una postura frente a lo enunciado, logrando de esta forma una comprensión dialógica, tal como lo plantea Martínez (2006) “no es suficiente con identificar el tipo de contrato social global de habla que se instituye en el género discursivo, es necesario además, identificar la manera como en el discurso se muestran los distintos sujetos discursivos” (Pag. 9)

Desde el análisis de los resultados, se evidencia que los estudiantes estaban poco familiarizados con la estructura argumentativa, pero las mayores dificultades se presentaron en el reconocimiento de la intención comunicativa y discursiva del texto. Según Pérez (2009) dichas dificultades se presentan por “la falta de trabajo sistemático sobre la lectura de diferentes tipos de textos, sus funciones y sus contextos” (p 15) Por lo tanto, se concluye que, probablemente en las

escuelas se continúa con prácticas tradicionales que privilegian el género narrativo y se sigue trabajando la lectura como proceso de decodificación y codificación, primando la fluidez lectora y dejando de lado los procesos de comprensión.

Después de la implementación de la secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo y al evaluar nuevamente a los estudiantes, se encontró que posiblemente por la intervención, ningún estudiante se ubicó en el nivel bajo, el 78% en el nivel básico y el 22% en el nivel alto; lo cual permite concluir que hubo una mejoría significativa en la comprensión de textos argumentativos, ya que lograron inferir todas o algunas de las dimensiones de la organización del nivel global de este tipo de texto.

Por lo anterior, este trabajo investigativo también permite concluir que el uso de estrategias que parten desde objetivos claros y condiciones de contextos particulares y reales, como lo son las secuencias didácticas, mejoran el aprendizaje en los estudiantes. Esto se da gracias a que, en estas estrategias de enseñanza y aprendizaje, el lenguaje es tomado desde su uso social y no como un requerimiento meramente académico.

Por otra parte, el trabajar con un enfoque discursivo interactivo del lenguaje, permitió que se dieran cambios significativos en la comprensión de un texto por parte de los estudiantes, puesto que a través de este enfoque adquirieron habilidades para construir significado, no solo desde las marcas textuales, sino también desde los componentes de una situación de comunicación y enunciación que permiten la comprensión del texto desde sus procesos dialógicos situados en un contexto social comunicativo.

Ahora bien, el discurso argumentativo hace parte de la cotidianidad de las personas desde lo oral y lo textual y su dominio forma ciudadanos críticos y reflexivos, como lo afirma Sardà &

Sanmartí, (2000) al plantear que la argumentación ofrece una alternativa diferente a la violencia para solucionar los conflictos, además de que nos ayuda a resolver las diferentes situaciones que se nos presenta en la vida. Por otra parte, y desde la realización de esta investigación, se puede afirmar que la argumentación es posible empezarla a trabajar desde los grados de la básica primaria, puesto que los resultados obtenidos demuestran que no es necesario esperar hasta cierta edad para que las personas desarrollen habilidades argumentativas, pues la argumentación está presente en la vida del ser humano y en sus relaciones sociales.

Por lo tanto, se concluye que la argumentación no debe ser vista como un texto académico relegado a los grados superiores, sino que debe trabajarse a través de prácticas conscientes desde la educación primaria, pues ésta contribuye no solo al desarrollo del lenguaje sino a la formación de ciudadanía.

Además, se concluye que una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo, como estrategia de enseñanza y aprendizaje, puede incidir significativamente en el mejoramiento de la comprensión de textos por parte de los estudiantes. La secuencia permitió un aprendizaje significativo, a través de actividades contextualizadas, integradas y articuladas que responden a objetivos claros y trascienden las prácticas tradicionales que responden a los requerimientos únicamente lingüísticos.

Finalmente, se concluye que hacer investigación en el área de lenguaje en las Instituciones Educativas, permite que los estudiantes mejoren su comprensión al lograr interiorizar que la lectura es una actividad que trasciende los ámbitos institucionales y que interviene en la vida diaria, debido a que, es un proceso activo de tipo dialógico, que permite no sólo interpretar los textos que se les presentan, sino que también las situaciones de su diario

vivir. Así mismo la investigación en el aula permite a los docentes por un lado mejorar sus prácticas educativas, pues estas son más reflexivas y conscientes, y por otro, crear la responsabilidad social y política de extender sus saberes a otros docentes, mejorando de esta forma no solo las prácticas en un salón de clase, sino que influyendo en una comunidad educativa.

## **7. Recomendaciones**

Los resultados obtenidos en esta investigación demuestran que las prácticas pedagógicas contextualizadas, reflexivas y con objetivos claros mejoran los procesos de enseñanza y aprendizaje y aportan a la formación, no sólo académica, sino también de ciudadanos que a través de procesos críticos y reflexivos transforman su contexto.

Con base en lo anterior, se recomienda seguir trabajando con este tipo de propuestas, como la secuencia didáctica, que rompe con el paradigma de la enseñanza tradicional del lenguaje, donde se prioriza el aprendizaje gramatical, estructurado, memorístico, fragmentado y descontextualizado. Por lo tanto, se hace necesario que en las instituciones educativas se implemente frecuentemente este tipo de propuestas, que reconocen las condiciones de contextos particulares, logrando despertar en el estudiante la motivación y el interés por la lectura y la escritura desde su uso social. Además, se sugiere el trabajo de secuencias didácticas, puesto que en éstas constantemente se evalúan los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la metacognición, permitiendo que dichos procesos se ajusten y adapten a las necesidades de los sujetos.

Así mismo, se invita a trabajar en el aula, propuestas desde el enfoque discursivo interactivo del lenguaje de Martínez (2002); con el fin de formar lectores competentes que comprendan la dinámica enunciativa del texto, las voces e intencionalidades presentes en él y asuman una posición crítica y dialógica frente a éste. Es así que, el estudiante juega un papel activo en donde con sus conocimientos previos y la interacción con el texto construye significado; permitiendo que el estudiante autorregule el aprendizaje, lo cual beneficia su desempeño en el contexto educativo y social.

También, se recomienda la implementación de propuestas que contemplen diversos géneros discursivos, en este caso el argumentativo, desde los primeros años de escolaridad, puesto que contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas y sociales que le permiten al sujeto ser más crítico y reflexivo, aumentar su competencia discursiva y desarrollar sus capacidades de alteridad y otredad, las cuales son fundamentales para el buen convivir en una sociedad. En concordancia con lo anterior, los resultados de este trabajo de investigación develan que es posible trabajar diferentes tipologías textuales con estudiantes de básica primaria y, por lo tanto, se sugiere que el texto argumentativo no sea relegado a los niveles superiores de escolaridad

Por otra parte, a pesar de que la propuesta de Martínez *et al.* (2004, p. 48) expone que la comprensión y producción de un texto “serán el resultado del manejo que el autor haga o el lector infiera en relación con dos grandes niveles de organización, global y lineal”; para esta investigación solo se tomó el nivel global, debido a que se vio la necesidad de adaptar esta propuesta de acuerdo al nivel y requerimientos de aprendizaje de la población a intervenir. Sin embargo, se sugiere que, en posteriores investigaciones bajo el enfoque discursivo interactivo, se implemente tanto el nivel global como lineal de organización del texto, para enriquecer los procesos discursivos y textuales en la lectura.

Otra recomendación que se debe tener en cuenta a la hora de realizar futuras investigaciones de este tipo, es que en el momento de diseñar los instrumentos estos deben presentar la misma macroestructura con el fin de que, a la hora de aplicarlos, no se den ambigüedades.

Finalmente, se recomienda realizar investigaciones en las instituciones educativas que le permitan al docente hacer procesos reflexivos sobre sus propias prácticas, para que transforme e

innove en los procesos de enseñanza y haga del aprendizaje un proceso integral, contextualizado y significativo para sus estudiantes, en donde el interés y la motivación sean el punto de partida.



## Referencias Bibliográficas

- Agredo, N. (2008). *Incidencia de una intervención pedagógica discursiva interactiva en los procesos de comprensión de textos argumentativos, en estudiantes de octavo de un colegio oficial de la ciudad de Cali*. (Tesis de maestría). Universidad del Valle, Cali.
- Aravena, G., y Bernal, V. (2010). *Curriculum integrado: Una propuesta pedagógica para la potenciación de la comprensión lectora en sectores de pobreza*. (Tesis de maestría). Recuperado de [http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2010/cs-aravena\\_g/html/index-frames.html](http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2010/cs-aravena_g/html/index-frames.html)
- Arbeláez, D. y Ramírez, Y. (2014). *Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo en la comprensión de textos narrativos de los niños y niñas de grado preescolar de la institución educativa Fabio Vásquez Botero*. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira.
- Arcaya, Y. (2005). *Estrategias para mejorar la comprensión lectora en niños de 5 grado de educación básica en la escuela Dr. Jesús María Portillo*. Venezuela: Universidad Católica Cecilio Acosta.
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Bakhtine, M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris: Édition de minuit.
- Cajiao, F. (2013). ¿Qué significa leer y escribir? En López, Y., Muñoz, L., Jaramillo, D., Reyes, Y., Burgos, R., Urbina, F., y Jamioy, H. (Ed.), *Leer para comprender, Escribir para transformar* (pp. 53- 70). Bogotá, Colombia. Ministerio de Educación Nacional.

- Caballero, E. (2008). *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado de educación básica*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Antioquia.
- Camargo, M., Caro, M., y Uribe., G. (2012) Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos. *Sophia*, (8), 120-136. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4137/413740749011.pdf>
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir. Serie didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona, España: Editorial Grao.
- Camps, A. y Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (25), 5-8. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941554>
- Cook, T.D. y Campbell, D.T. (1986). The causal assumptions of quasiexperimental practice. *Synthese*, 68, 141-180.
- Crespo, C. (2006). *Aplicación del modelo argumentativo de Stephen Toulmin en una institución educativa*. (Tesis de Maestría). Universidad del Norte, Barranquilla.
- Downie, N. y Heath, R. (1973). *Métodos estadísticos aplicados*. México: Haría.
- Garzón, Martha (2012) *Incidencia de una secuencia didáctica de trabajo colaborativo con apoyo de TIC para el desarrollo de la argumentación en estudiantes del programa ciencias del deporte y la recreación de la Universidad Tecnológica de Pereira*. (Tesis de Maestría) Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira.
- Guerra, D., y Pinzon, L. (2014). *Implementación de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo, para el mejoramiento de textos argumentativos en estudiantes de educación básica secundaria*. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira.

- Herrera, D. E., y Flórez, S. M. (2016). *Argumentar para comprender: Una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión del texto argumentativo en estudiantes de grado 4° de EBP*. (Tesis de maestría), Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira.
- Hopkins, K., Hopkins, B. R. & Glass, G. (1997). *Estadística básica para las ciencias sociales y del comportamiento*. México: Prentice Hall.
- Imbernón, Francisco. (2002) *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Grao.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de cultura económica.
- Marín, A. y Aguirre, D. (2010). *Incidencia de una SD desde una perspectiva discursiva-interactiva en la comprensión lectora de textos expositivos*. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira.
- Martínez, M., Álvarez, D., Hernández, F., Zapata, F., Castillo, L. (2004). *Discurso y aprendizaje*. Colombia: Universidad del Valle. (2004)
- Martínez, M. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos, Perspectivas teóricas y talleres*. Colombia: Universidad del Valle
- Martínez, M. (2005). *La argumentación en la dinámica enunciativa del discurso*. Colombia: Universidad del Valle.
- Martínez, M. (2005). *Didáctica del discurso, argumentación y narración*. Colombia: Universidad del Valle.
- Martínez, M. (2006). *Curso virtual de comprensión y producción de textos escritos. Módulo II*. Colombia: Universidad del Valle.
- Martínez, M. (2007). *La orientación social de la argumentación en el discurso: una propuesta integrativa*. En Marafioti, R. (coord.) *Parlamentos* (pp. 197-216). España, Biblos.

- Mejía, M. y Flórez E. (2012). *Incidencia de una secuencia didáctica desde un enfoque discursivo interactivo en la comprensión global de textos expositivos forma de organización superestructural descriptiva, en niños y niñas del grado quinto de la institución educativa El Pital de Combia*. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares Lengua Castellana*. Bogotá. Cooperativa editorial Magisterio,
- Padilla, C. (2011). *Yo argumento: taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos*. Córdoba, Argentina: Comunic-Arte.
- Pérez, M. (2003). Leer y escribir en la escuela: Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Bogotá. ICFES
- Pérez, M. y Rincón, G. (2009). Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagógica por proyectos: Tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje. Bogotá. CERLALC
- Pinilla, Á., y Pinilla, C. (2001). *Competencias lecto escriturales en el grado primero del Colegio Luis Carlos Galán de Inírida* (Monografía). Recuperado de <http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/5819/128289.pdf?sequence=1>
- Ramos, M. (2011). El problema de comprensión y producción de textos en el Perú. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, (1), 30-53.
- Sardà i Jorge, A., & Sanmartí, N. (2000). *Enseñar a argumentar científicamente*. Enseñanza de las Ciencias, 18(3), 405-422.
- Sánchez, J., y Osorio, J. (2006). *Lectura y escritura en la educación superior: Diagnósticos, propuestas e investigaciones*. Antioquia, Universidad de Medellín.

Silva, O. (2002). El análisis del discurso según Van Dijk y los estudios de la comunicación. *Razón y Palabra*, (26). Recuperado de <http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n26/osilva.html>

Subia, L., Mendoza, R. y Rivera, A. (2012). *Influencia del programa mis lecturas preferidas en el desarrollo del nivel de comprensión lectora de los estudiantes del 2do grado de educación primaria de la institución educativa N° 71011 San Luis Gonzaga Ayaviri Melgar Puno*. (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Perú.

Van Dijk, T., y Kintsh, W. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, 85 (5). Recuperado de [http://www.someya-net.com/01-Tsuyaku/Reading/vanDijk\\_Kintsch\\_Model.pdf](http://www.someya-net.com/01-Tsuyaku/Reading/vanDijk_Kintsch_Model.pdf)

Van Dijk, T. A. *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.

Van Dijk, T. (1996). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Van Eemeren, F., y Grootendorst, R. (1992). *Argumentation, communication and fallacies. A pragma-dialectical perspective*. New Jersey: Erlbaum.

Weston, A. (2006) *Las claves de la argumentación*. Barcelona. Editorial Ariel S.A

Vygotski, L. (1932). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. México. Grijalbo.

Vygotski, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.

## Anexos

### Anexo 1. Secuencia didáctica para la comprensión de textos argumentativos

#### SESIÓN 1.

<b>Fase:</b> INDAGACIÓN Y GENERACIÓN DE CONTEXTOS DE APRENDIZAJE
<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Indagar los conocimientos previos de los estudiantes acerca de la argumentación.</li> <li>• Negociar las actividades a trabajar en el desarrollo de la secuencia didáctica.</li> </ul>
<b>Indicador:</b> El enunciador plantea razones convincentes en procesos discursivos
<b>Descripción de la actividad:</b> <p>Se iniciará la sesión comunicándoles a los estudiantes el objetivo de la secuencia didáctica, el cual es comprender textos argumentativos y, el objetivo de las actividades a desarrollar en esta sesión.</p> <p>A continuación, se hará una actividad en la cual los estudiantes se dividirán en tres grupos: el primer grupo deberá dar razones de por qué es bueno consumir en la lonchera productos como gaseosa, papitas, dulces, bolis. El segundo grupo, darán las razones de por qué no es bueno consumir este tipo de productos y el tercero, tomarán nota de las razones que da cada grupo. Al final, ellos determinarán cuál de los dos grupos tienen las razones más convincentes a la pregunta ¿es bueno consumir productos ultra procesados en la lonchera?</p> <p>Finalizada la actividad y dado el veredicto por parte de los jueces, se harán las siguientes preguntas:</p> <p>¿Por qué creen que los jueces escogieron esas razones?          ¿Por qué crees que las otras razones no convencieron a los jueces?          ¿Podemos encontrar argumentos como estos en un texto narrativo? ¿Por qué?</p> <p>Los estudiantes responderán de manera individual las preguntas anteriores y después se socializarán. Luego se realiza una lluvia de ideas que recojan las respuestas de los estudiantes.</p> <p>A partir de estas respuestas se hará una reflexión acerca de la importancia de dar las razones adecuadas para convencer a los demás sobre un asunto determinado. De acuerdo con esto y con la mediación de la docente, se negociarán las actividades a trabajar para lograr los objetivos de la secuencia didáctica.</p> <p>Por último, se evaluará la sesión a partir de las siguientes preguntas:</p> <p>¿Se cumplió el objetivo de la sesión? ¿Por qué?</p> <p>A partir de las actividades trabajadas el día de hoy ¿qué aprendí?</p>

## SESIÓN 2

**Fase:** PROCESOS DE APRENDIZAJE SITUADO.

**Objetivo:**

- Diferenciar entre un argumento y una opinión
- Construir argumentos en una situación de enunciación.

**Indicador:** Diferencia entre una opinión y un argumento y los produce de acuerdo a una situación de enunciación

Se iniciará dando a conocer el objetivo de esta sesión y retomando lo visto en la clase anterior.

A continuación, se presentará a los estudiantes el video “la dieta de goloso” terminado éste se les preguntará:

¿Cuál crees que es la opinión de quién hizo el video acerca del comer muchos dulces?

¿A quién crees que va dirigido este video? ¿Por qué?

¿Estás de acuerdo con que Goloso debe dejar de comer tantos dulces? Sí \_\_ No\_\_ ¿Por qué?

¿Por qué creen que Goloso nunca dejó de comer dulces?

A partir de las respuestas a esta última pregunta, se analizará que goloso nunca dejó de comer dulces porque nadie le dio los argumentos necesarios para dejar de hacerlo.

Luego, en el tablero se pegarán argumentos y opiniones acerca de por qué Goloso debe dejar de comer tantos dulces. Por grupos los estudiantes deben identificar los argumentos y las opiniones y clasificarlas en el siguiente cuadro:

Goloso no debe comer dulces	
Argumentos o razones	Opiniones

Este cuadro será socializado y discutido por los estudiantes; durante la socialización se les preguntará las razones por las cuales clasificaron de esa forma los enunciados y partiendo de las respuestas de los estudiantes, en el tablero se construirá un mapa conceptual en el cual se explicitarán las diferencias entre argumentos y opiniones.

Posteriormente se les entregará a los estudiantes el siguiente texto:

De acuerdo con Mairena, la educación física no forma en hábitos saludables.

Para crear hábitos saludables que nos acompañen toda la vida no hay peor camino que el de la gimnasia y los deportes que son ejercicios mecanizados y en cierto sentido, abstractos y desintegrados de la vida ciudadana.

Aun suponiendo que estos ejercicios sean saludables, nunca han de sernos de gran provecho, porque no es fácil que nos acompañen sino durante algunos años de nuestra breve existencia.

Después de dar tiempo a los niños para que lean el texto se les preguntará:

¿De qué creen que el autor nos quiere convencer?

¿Qué argumentos o razones nos da el autor para convencernos de lo que él plantea?

Las respuestas de los estudiantes serán copiadas en el tablero.

Luego, se les pedirá a los estudiantes que por grupos teniendo en cuenta las respuestas copiadas en el tablero vamos a argumentarle al autor el por qué posiblemente puede estar equivocado al escribir su texto. (Para esto a los estudiantes con anterioridad en clase se les pide que investiguen sobre la importancia de la enseñanza de la educación física en las instituciones)

Finalmente, se socializarán las razones creadas por los estudiantes.

Por último, se evaluará la sesión a partir de la siguiente pregunta:

¿Se cumplió el objetivo de la sesión? ¿Por qué?

A partir de las actividades trabajadas el día de hoy ¿qué aprendí?

### SESIÓN 3.

**Fase:** PROCESO DE APRENDIZAJE SITUADO.

**Objetivos:**

- Reconocer el esquema organizacional que caracteriza a un texto argumentativo
- Identificar el punto de vista del autor
- Identificar los argumentos de autoridad, causa-efecto, ejemplo y estadísticos en un texto.
- Identificar la conclusión de un texto argumentativo.

**Indicador:** Reconoce la organización superestructural del texto argumentativo en términos de tesis, argumentos y conclusión, además de cada uno de las clases de argumentos.

Se iniciará dando a conocer el objetivo de esta sesión y retomando lo visto en las clases anteriores sobre la diferencia entre argumento y opinión.

A continuación, se divide los estudiantes en grupos y a cada grupo se le dará un texto diferente (Narrativo, argumentativo, expositivo e instructivo), ellos deben leerlo y responder preguntas relacionadas con elementos propios de cada tipo de texto.

Responde las siguientes preguntas de acuerdo al texto que acabas de leer.

¿Qué personajes hay en la historia?

¿Qué representan las golosinas?

¿Cuál es la conclusión del texto?

¿Cómo crees que son los personajes de la historia?

¿Qué es una golosina?

¿Qué le sucedió al personaje principal?

¿Cuáles son las razones que da el autor para convencer de su



<p>opinión?</p> <p>¿Dónde ocurre la historia?</p> <p>Escribe lo que recuerdes del texto.</p> <p>¿Qué obtenemos si seguimos cada paso?</p> <p>¿Dónde puedes encontrar este texto?</p> <p>¿Cuántos pasos podemos encontrar en el texto?</p> <p>¿Cuál es la opinión del autor del texto?</p> <p>¿Qué pasa con los azúcares simples en nuestro cuerpo?</p> <p>Escribe tres pasos que estén en el texto y haz un dibujo de cada uno</p> <p>¿De qué nos habla el autor en el texto?</p> <p>¿A quién crees que va dirigido el texto?</p> <p>¿Qué piensas acerca del texto?, ¿te gustó? Sí__ No __ ¿por qué?</p>
--

Después cada grupo presentará las respuestas a las preguntas planteadas, no sin antes leer el texto que se les había asignado. Partiendo de esta socialización se hará un análisis y reflexión acerca del por qué no todas las preguntas podían ser resueltas en todos los textos. Con ayuda de los estudiantes se separarán las preguntas correspondientes a cada tipo de texto. Se concluirá explicando que cada texto está escrito de acuerdo a una intención y presenta una organización diferente.

Seguidamente, en el texto argumentativo trabajado en la actividad anterior se identificará su FOS mediante preguntas orientadoras:

- ¿Cuál es la opinión del autor del texto?
- ¿Cuántas razones da el autor para defender su opinión?
- ¿Cuáles son estas razones?
- ¿Cuál es la idea que resume todo el texto?

A medida que se van resolviendo las preguntas se van señalando en el texto. Acabada esta actividad se les entregará a los estudiantes un texto argumentativo con su estructura dividida, ellos deberán clasificar estas partes de acuerdo a las preguntas que se realizaron en el ejercicio anterior.

Se socializará la actividad y se les dirá a los estudiantes que el texto argumentativo está conformado principalmente por estas partes.

A continuación en el tablero se escribirá la siguiente tesis: “La educación física forma hábitos saludables” y debajo de ésta en desorden se pegaran varios argumentos de autoridad, causa-efecto, ejemplo y estadísticos; luego se le pide a los estudiantes que lean estos tipos de argumentos y que los clasifiquen de acuerdo a las similitudes en su escritura.

Posteriormente se socializará el trabajo hecho por los estudiantes y se les preguntará:

- ¿Por qué los clasificaron de esa forma?
- ¿Qué similitudes puedes encontrar en ellos?
- ¿Qué palabras o datos son similares entre ellos?

A partir de las respuestas dadas por los estudiantes se conceptualizará cada tipo de argumento mediante la construcción de un mapa conceptual.

Después a cada estudiante se le entregará una fotocopia en la cual hay varios argumentos, ellos deben de analizarlos y decir a qué tipo de argumento corresponde cada enunciado.

Se entregará un texto en el cual los estudiantes deben identificar: la opinión del autor, los argumentos y clasificarlos según su tipo y la idea que resume o concluye el texto. Finalmente se socializa y se retroalimenta este trabajo.

Por último, se evaluará la sesión a partir de las siguientes preguntas:

¿Se cumplió el objetivo de la sesión? ¿Por qué?

A partir de las actividades trabajadas ¿qué aprendí?

#### SESIÓN 4

**FASE:** Procesos de Aprendizaje Situado

**OBJETIVO:**

Identificar el género discursivo en el que se presenta un texto.

**INDICADOR:**

Reconoce el autor y su intención, el posible lector y el tema de un texto argumentativo.

Se iniciará dando a conocer el objetivo de esta sesión y retomando lo visto en las clases anteriores.

Con los textos “La increíble historia del niño Golosín”, “Torta de chocolate” y “Es importante tener una dieta variada”, se trabajará el género discursivo a través del siguiente cuadro.

<b>PREGUNTAS</b>	<b>TEXTO 1</b> <b>La increíble historia</b> <b>del niño Golosín</b>	<b>TEXTO 2</b> <b>Torta de chocolate</b>	<b>TEXTO 3</b> <b>Es importante tener</b> <b>una dieta variada</b>
¿Quién crees que es el autor del texto?			
¿Qué te hace pensar que ese es el autor del texto?			
¿Quién posiblemente puede leer este texto?			
¿Qué te hace pensar que ese puede ser el lector del texto?			
¿Cuál es el tema del texto?			
¿Qué pretende el autor al escribir el texto?			

Este trabajo se hará en grupos. A cada grupo se le entrega copia de los tres textos y del cuadro. Finalizado dicho trabajo, se discutirá, se socializará y reflexionará sobre las diferencias que se pueden encontrar en estos tres textos, desde el género discursivo.

Se entregará a los estudiantes el texto “A lavarnos las manos”, recortado según su estructura (Tesis, argumentos, conclusión). A continuación, se les dará la siguiente indicación:

En una hoja de block, pega las partes del texto de acuerdo al orden dado:

1. Tesis u opinión del autor
2. Argumento(s) o razones de autoridad
3. Argumento(s) o razones estadísticas
4. Argumento(s) o razones causa – efecto
5. Argumento(s) o razones de ejemplo
6. Conclusión o idea que resume el texto.

Se socializará el trabajo y entre todos se puntualizará la estructura del texto.

Con el mismo texto, se le pedirá a los estudiantes que completen el siguiente cuadro:

<b>TEXTO: A LAVARNOS LAS MANOS</b>						
¿Quién crees que es el autor del texto?	¿Qué te hace pensar que ese es el autor del texto?	¿Quién posiblemente puede leer este texto?	¿Quién posiblemente puede leer este texto?	¿Quién posiblemente puede leer este texto?	¿Cuál es el tema del texto?	¿Qué pretende el autor al escribir el texto?

Se socializará y se discutirá con los estudiantes el trabajo realizado.

Finalmente, se evaluará la sesión a partir de las siguientes preguntas:

¿Se cumplió el objetivo de la sesión? ¿Por qué?

A partir de las actividades trabajadas ¿qué aprendí?

## SESIÓN 5

**FASE:** Procesos de Aprendizaje Situado

**OBJETIVO:**

Reconoce la situación de enunciación que se puede presentar en una dinámica enunciativa.

**INDICADOR:**

Reconoce la opinión del autor frente al tema, el rol del lector, la voz de otros, presente en una situación de enunciación y asume una posición crítica frente a lo enunciado.

Se iniciará dando a conocer el objetivo de esta sesión y retomando lo visto en las clases anteriores. Se dividirán los estudiantes en grupos y a cada grupo le corresponderá una situación de la vida real, la cual será asignada al azar. En cada situación los integrantes del grupo asumirán un rol diferente y deberán dramatizarlo.

SITUACIÓN	ROLES
Un niño que pelea con su mamá porque no quiere tomar la sopa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mamá</li> <li>- Papá</li> <li>- El niño</li> <li>- Un médico</li> <li>- El amigo del niño</li> <li>- La abuela</li> </ul>
Un señor que se roba un pan	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El señor</li> <li>- El panadero</li> <li>- El policía</li> <li>- La esposa del señor</li> <li>- Un cliente</li> </ul>
Un estudiante que arroja el refrigerio a la basura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El estudiante</li> <li>- El profesor</li> <li>- El rector</li> <li>- Los amigos</li> <li>- La mamá</li> </ul>
Un joven que maltrata a un perro	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El joven</li> <li>- Los testigos</li> <li>- Un niño</li> <li>- Un ambientalista</li> <li>- Una persona a la que no le gustan los animales.</li> <li>- El perro.</li> </ul>
Una joven que abandona sus estudios	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La joven</li> <li>- La mamá</li> <li>- Los amigos de la cuadra</li> <li>- Los amigos del colegio</li> <li>- La profesora</li> <li>- El rector</li> <li>- El sacerdote</li> <li>- El novio</li> </ul>

Acabado este juego de roles, con los estudiantes se hará una reflexión acerca de cómo puede cambiar mi discurso de acuerdo al rol que yo asumo. Asimismo, se reflexionará acerca de cómo mi discurso refleja una posición u opinión frente a una situación.

Luego, se le dice a los estudiantes que escojan una de las situaciones que se acaban de presentar y que escriban argumentos sobre su actuar frente a tres roles que correspondan a esta situación.

Para finalizar, se hace la reflexión acerca de cómo puede cambiar mi discurso de acuerdo al rol que yo le asigno al otro.

A partir de la situación “un niño que pelea con su mamá porque no quiere tomar la sopa”, se trabajará el reconocimiento de otras voces presentes en una dinámica enunciativa y la posición frente a una determinada situación. Para ello, se hace a los estudiantes las siguientes preguntas:

- ¿Quiénes discuten en la situación presentada?
- De los roles presentados, ¿cuál puede referenciar el niño para defender su posición?

- De los roles presentados, ¿cuál puede referenciar la mamá para defender su posición?
- ¿Qué opinas de la posición que toma el niño?

Posteriormente, se entrega a los estudiantes el texto “A lavarnos las manos”. Los estudiantes deben completar el siguiente cuadro:

PREGUNTAS	A LAVARNOS LAS MANOS
¿Cuál es la opinión del autor frente al tema?	
¿Cómo el autor del texto al lector?	
¿Qué voces cita el autor para sustentar su opinión?	
¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con el autor? ¿Por qué?	

Se socializan las respuestas dadas por los estudiantes.

Finalmente, se evaluará la sesión a partir de las siguientes preguntas:

¿Se cumplió el objetivo de la sesión? ¿Por qué?

A partir de las actividades trabajadas ¿qué aprendí?

## SESIÓN 6

### FASE: Revisión y Evaluación

#### OBJETIVO:

Practicar los conocimientos adquiridos durante las sesiones trabajadas.

Identificar las dificultades presentadas con el fin de retroalimentar el proceso de aprendizaje.

#### INDICADOR:

Comprende textos argumentativos a través de la identificación de los aspectos que componen su nivel global.

Se iniciará dando a conocer el objetivo de esta sesión y retomando lo visto en las clases anteriores a través de preguntas como:

- ¿qué actividades hemos hecho durante las sesiones?
- ¿qué hemos aprendido con estas actividades?
- ¿qué dudas tienen acerca de lo trabajado?

Seguidamente se les entregará el texto, el cual deben leer para responder las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la opinión del autor del texto?
- ¿Cuántas razones da el autor para defender su opinión?
- ¿Cuáles son estas razones?
- ¿Cuál es el argumento de autoridad que se presenta en el texto?
- ¿Qué argumento estadístico se presenta en el texto?
- ¿Qué ejemplos usa el autor para argumentar su punto de vista?
- ¿Cuál es el argumento de causa – efecto que se presenta en el texto?

- ¿Cuál es la idea que resume todo el texto?
- ¿Quién crees que es el autor del texto?
- ¿Qué te hace pensar que ese es el autor del texto?
- ¿Quién posiblemente puede leer este texto?
- ¿Qué te hace pensar que ese puede ser el lector del texto?
- ¿Cuál es el tema del texto?
- ¿Qué pretende el autor al escribir el texto?
- ¿Cuál es la opinión del autor frente al tema?
- ¿Cómo el autor del texto al lector?
- ¿Qué voces cita el autor para sustentar su opinión?
- ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con el autor? ¿Por qué?

Se socializarán las respuestas dadas a las anteriores preguntas y se aclararán dudas que los estudiantes tengan acerca de la superestructura del texto argumentativo, el género discursivo y la situación de enunciación.

Finalmente, se evaluarán las sesiones realizadas a través de las siguientes preguntas:

¿Se cumplieron los objetivos expuestos en cada una de las sesiones? ¿Por qué?

¿En qué sesión obtuve un mayor aprendizaje? ¿Por qué?

¿Cuál fue la sesión en la cual presenté mayor dificultades? ¿Por qué?

¿Crees que el objetivo de la Secuencia Didáctica se cumplió en su mayor parte? ¿Por qué?

## **Anexo 2. Prueba de comprensión lectora. Pre test**

### **PRETEST DE COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**Nombres y Apellidos:** \_\_\_\_\_ **Edad:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_\_ **Sexo:** (F) \_\_ (M) \_\_

**Lee detenidamente el siguiente texto y responde las preguntas**

## ALIMENTARSE NO ES COMER

Comer con inteligencia es la clave para una buena nutrición. Pero desafortunadamente, la mayoría de personas comen lo que les sirven sin preguntarse si es nutritivo o no. De acuerdo con el médico Kenneth Cooper, son pocas las personas que tienen la habilidad de escoger los alimentos que verdaderamente los nutren, simplemente ingieren lo que les ponen por delante sin pensar en seleccionar alimentos.

Según las recomendaciones médicas y nutricionales, el ser humano debe ingerir tres grupos de alimentos básicos, **proteínas** como: leche, carne, huevos y queso; **grasas** como: aceite vegetal y mantequilla; y **carbohidratos** como: pan, cereales y pasta. En el caso particular de Colombia, según las cifras de la Organización Mundial de la Salud (OMS) el 51,1% de los habitantes tiene sobrepeso u obesidad debido a que consumen mayor cantidad de carbohidratos y azúcares, dejando de lado los otros tipos de alimentos que proporcionan una buena alimentación. Según Cooper comer bien implica, conocer cómo preparar y mezclar estos tres grupos de alimentos para que aumenten la energía, prevengan las enfermedades y sanen el cuerpo y la mente.

Lo que se trata de hacer es combinar los alimentos de tal manera que en cada comida sólo haya un elemento de cada tipo de alimento. Por ejemplo, una comida compuesta por arroz o pasta, verduras y pescado, facilitará la digestión y permitirá la obtención de los nutrientes necesarios para el cuerpo.

Por lo tanto, en una buena alimentación es necesario incluir al menos un alimento de cada uno de los grupos mencionados en las comidas del día, para que proporcione las sustancias necesarias que el cuerpo necesita para realizar sus funciones vitales.

Texto tomado y adaptado de Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres. Martínez, 2002.

### 1. La opinión del autor es:

- a. Las personas no tienen la habilidad de escoger los alimentos que verdaderamente los nutra.
- b. Comer con inteligencia es la clave de una buena nutrición, pero la mayoría de personas comen lo que les sirven sin preguntarse si es nutritivo.
- c. Los alimentos nutritivos son las grasas, las proteínas y los carbohidratos.
- d. Comer bien implica conocer cómo preparar y mezclar los alimentos.

### 2. El autor, para defender su punto de vista, utiliza el siguiente dato numérico:

- a. Los carbohidratos y azúcares en mayor cantidad son saludables.
- b. El 51.1% de la población colombiana tiene sobrepeso u obesidad debido a que consumen mayor cantidad de carbohidratos y azúcares.
- c. El 51.1% de las personas comen saludablemente.
- d. El 51.1% de los colombianos no saben mezclar adecuadamente los alimentos.

### 3. Un ejemplo para argumentar la opinión del autor es:

- a. Las proteínas como: la leche, la carne, los huevos y el queso.
- b. Una comida compuesta por arroz o pasta, verduras y pescado, facilitará la digestión y permitirá la obtención de los nutrientes necesarios para el cuerpo.
- c. El 51,1% de los habitantes tiene sobrepeso u obesidad debido a que consumen mayor cantidad de carbohidratos y azúcares.

- d. Las vitaminas, proteínas y minerales son necesarias para el funcionamiento del cuerpo.
4. **Una de las posibles causas del sobrepeso u obesidad en los habitantes colombianos es:**
- a. La buena alimentación consiste en preparar higiénicamente los alimentos.
  - b. Para una buena nutrición es necesario el consumo de proteínas y carbohidratos.
  - c. El consumo en mayor cantidad de carbohidratos y azúcares.
  - d. El 30% de los habitantes tienen sobrepeso.
5. **Según el médico Kenneth Cooper:**
- a. Una buena alimentación incluye diversos tipos de alimentos.
  - b. La buena preparación de los alimentos es la clave para una buena nutrición.
  - c. Comer bien implica conocer cómo preparar y mezclar los carbohidratos, las grasas y proteínas.
  - d. La mayoría de personas comen lo que les sirven sin preguntarse si es nutritivo o no.
6. La idea que resume el texto es:
- a. Las recomendaciones médicas y nutricionistas indican que el ser humano debe ingerir tres grupos de alimentos básicos.
  - b. Pocas personas tienen la habilidad de escoger los alimentos que verdaderamente los nutra.
  - c. No consumir azúcares es parte de una buena alimentación.
  - d. En una buena alimentación es necesario incluir al menos un alimento de cada uno de los grupos mencionados para que proporcione las sustancias necesarias que el cuerpo necesita para realizar sus funciones vitales.
7. **El texto anterior fue escrito por:**
- a. Un profesor
  - b. Un padre de familia
  - c. Un estudiante
  - d. Un periodista



8. El texto está dirigido a:
- a. Lectores de una revista de salud
  - b. Padres de familia
  - c. Docentes de básica primaria
  - d. Lectores de novelas.
9. El tema principal del texto es:
- a. Alimentarse es comer con inteligencia
  - b. Carbohidratos, proteínas y grasas
  - c. La obesidad o sobrepeso
  - d. La buena nutrición
10. En el texto el autor pretende
- a. Convencer al lector de que una buena alimentación requiere saber preparar y mezclar los diferentes tipos de alimentos.
  - b. Mostrar las causas de una mala alimentación.
  - c. Contar anécdotas de cómo se deben preparar los alimentos.
  - d. Exponer las desventajas de consumir mayor cantidad de azúcares y carbohidratos.
11. La opinión del autor es que:
- a. No se deben comer todos los alimentos
  - b. Se debe comer con inteligencia para tener una buena nutrición
  - c. Los alimentos aportan energía
  - d. Algunos alimentos son la causa del sobrepeso
12. El autor del texto considera al lector como:
- a. Un lector que sabe mucho sobre el tema y no le interesa lo que dice el autor.
  - b. Un lector que no sabe mucho sobre el tema y está de acuerdo con el autor.
  - c. Un lector que sabe mucho sobre el tema y le interesa lo que dice el autor.
  - d. Un lector que no sabe mucho sobre el tema y no está de acuerdo con el autor.
13. El autor se apoya en otros autores para:
- a. Contradecir sus argumentos
  - b. Dar otros puntos de vista
  - c. Apoyar sus argumentos
  - d. Resumir el tema

14. ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con la conclusión que presenta el autor del texto?

Si \_\_\_\_ ¿por qué?

No \_\_\_\_ ¿por qué?

### **Anexo 3. Prueba de comprensión lectora. Pos test**

#### **POST TEST DE COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**Nombres y Apellidos:** \_\_\_\_\_ **Edad:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_\_ **Sexo:** (F) \_\_ (M) \_\_

#### **Lee detenidamente el siguiente texto y responde las preguntas**

Adquirir buenos hábitos alimenticios se logra desde la niñez. Lo que hacen los padres es imitado por los niños: no comer a tiempo, llenarse de dulce, grasa y golosinas, darle prioridad a la televisión en lugar de la comida, son algunos de los errores más frecuentes que comenten los adultos y es seguido por los niños.

La alimentación se ve condicionada y fuertemente influenciada por los padres, un ejemplo de esto puede ser los padres de familia hindúes quienes le enseña a sus hijos a no comer carne y muchos de ellos jamás prueban alimento alguno de origen animal, excepto la leche y sus derivados

La buena educación nutricional es la primera estrategia para prevenir enfermedades y crecer sanamente. Sin embargo, hay hábitos que atentan contra este fin. Uno de ellos es comer en la calle. De acuerdo con Bertha Lucía Gaviria, directora de la Escuela de Nutrición y Dietética de la Universidad de Antioquia: La alimentación fuera de casa hace que nos alimentemos con una oferta poco saludable debido a que los alimentos son mal manipulados, han perdido sus nutrientes por la exposición a la luz, al aire o por métodos inadecuados de cocción. Además ésta especialista recuerda que saber comer bien, balanceada y nutritivamente es algo que los hijos aprenden desde sus primeros años. "Los hábitos de alimentación saludable parten desde la familia y los padres deben ser el modelo para los hijos ya que ellos aprenden de lo que ven". Por lo tanto, si una persona no tiene buenos hábitos alimenticios probablemente es debido a que sus padres no le enseñaron en su infancia a comer de forma adecuada.

De igual manera, la última Encuesta Nacional de Situación Nutricional en Colombia realizada en 2010, señala que los colombianos desde temprana edad adquieren el hábito de comer alimentos que no son nutritivos, es por esto que el 15,2% de los colombianos entre 5 y 64 años consume diariamente alimentos de paquete, un 22,1% gaseosas o refrescos y un 36,6% golosinas o dulces.

Por lo tanto, comer bien, balanceada y nutritivamente es algo que los niños aprenden desde sus primeros años. Los hábitos de alimentación saludable parten desde la familia y los padres deben ser el modelo para los hijos, debido a que ellos aprenden por imitación.

Tomado y adaptado de: <http://m.eltiempo.com/vida-de-hoy/salud/colombia-un-pais-de-habitos-nada-saludables/10372025>

**1. La opinión del autor es:**

- e. Los alimentos preparados en la calle producen enfermedades.
- f. Los colombianos desde temprana edad consumen alimentos pocos nutritivos.
- g. Adquirir buenos hábitos alimenticios se logra desde la niñez.
- h. Las familias hindúes no comen carne

**2. El autor, para defender su punto de vista, utiliza el siguiente dato estadístico:**

- e. El 70% de familias hindúes no consumen carne
- f. Existe un 50% de probabilidad de enfermarse por consumir comida en la calle.
- g. El 15,2% de los colombianos entre 5 y 64 años consume diariamente alimentos de paquete, un 22,1% gaseosas o refrescos y un 36,6% golosinas o dulces.
- h. La buena educación nutricional en un alto porcentaje previene enfermedades.

**3. Un ejemplo para argumentar la opinión del autor es:**

- e. Los alimentos de la calle producen enfermedades porque son mal manipulados
- f. El 15.2% de los colombianos consumen alimentos de paquetes
- g. Los padres de familia hindúes le enseña a sus hijos a no comer carne y muchos de ellos jamás consumen estos productos.
- h. Los alimentos preparados en la calle tienen gran porcentaje de carbohidratos y grasas

**4. La causa de que las personas tengan hábitos alimenticios poco saludables es:**

- e. Los colombianos consumen más gaseosa que frutas y verduras.
- f. Los padres no enseñan a sus hijos hábitos alimenticios saludables.
- g. La falta de educación por parte de los padres en la infancia
- h. El 70% de los hindúes no comen carne.

**5. De acuerdo con Bertha Lucía Gaviria:**

- e. Los hábitos alimenticios parten desde la familia.
- f. La alimentación fuera de casa es poco saludable.
- g. Las familias hindúes enseñan desde temprana edad a no comer carne.
- h. Los hábitos alimenticios se adquieren desde la niñez

6. La idea que resume el texto es:
- e. Un error frecuente es que los padres le den más importancia al televisor que a la hora de la comida
  - f. La educación nutricional previene enfermedades
  - g. La comida hecha en la calle no es buena.
  - h. Los hábitos de alimentación saludable parten desde la familia
7. **El texto anterior fue escrito por:**
- a. Un profesor
  - b. Un padre de familia.
  - c. Un estudiante
  - d. Un periodista
8. **El texto está dirigido a:**
- a. Lectores de novelas
  - b. Docentes de básica primaria
  - c. Científicos
  - d. Padres de familia.
9. **El tema del texto es:**
- e. Los hábitos alimenticios.
  - f. La comida de la calle
  - g. La importancia de comer bien
  - h. La importancia de los padres de familia en la vida de los niños
10. **En el texto el autor pretende**
- e. Contar anécdotas acerca de la alimentación
  - f. Convencer al lector de que los hábitos alimenticios se aprenden desde niños
  - g. Exponer los puntos de vista de psicólogos y científicos acerca de los hábitos alimenticios
  - h. Informar acerca de los productos que consumen los colombianos
11. **La opinión del autor es que los hábitos alimenticios:**
- e. No se aprenden desde edades tempranas
  - f. Se adquieren desde la niñez
  - g. Previenen enfermedades
  - h. No son adquiridos por influencia de los padres.

**12.** El autor del texto considera al lector como:

- e. Un lector que sabe mucho sobre el tema y no le interesa lo que dice el autor.
- f. Un lector que no sabe mucho sobre el tema y está de acuerdo con el autor.
- g. Un lector que sabe mucho sobre el tema y le interesa lo que dice el autor.
- h. Un lector que no sabe mucho sobre el tema y no está de acuerdo con el autor.

**13.** El autor se apoya en otros autores para:

- e. Contradecir sus argumento
- f. Para dar otros punto de vista
- g. Apoyar sus argumentos
- h. Resumir el tema

**14.** Explica si estás de acuerdo o en desacuerdo con la conclusión que presenta el autor del texto.

Si \_\_\_\_ ¿por qué?

No \_\_\_\_ ¿por qué?

#### **Anexo 4. Textos trabajados en la secuencia didáctica.**

##### **A. Texto argumentativo.**

##### **A lavarnos las manos**

Lavarse las manos con la frecuencia y técnica adecuada, aparte de ser un hábito que brinda bienestar, protege a los niños desde corta edad de múltiples enfermedades. Al hablar de rutinas saludables que deben adquirir los niños, muy seguramente una que podría considerarse de las más fáciles de enseñar es el lavado de manos; sin embargo, esa misma característica hace que se deje en un segundo plano, y que no se promueva su práctica, lo cual es una apreciación que puede resultar muy peligrosa.

No por nada el tema ha sido objeto de campañas mundiales lideradas por la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y la Organización Mundial de la Salud (OMS), que se han dado a la tarea de promover el lavado de manos como una medida contundente de prevención. De acuerdo con la OPS, en América la influenza y la neumonía y las enfermedades e infecciones intestinales, respectivamente, se disputan el tercero y cuarto lugares como causa de muerte en niños menores de 5 años. Aproximadamente, cada año,

más de 3,5 millones de niños en ese rango de edad pierden la vida por fuertes diarreas o por enfermedad respiratoria aguda.

Al mismo tiempo, estos organismos han divulgado que lavarse las manos con agua y jabón puede reducir en un 50 por ciento las diarreas infantiles, y en un 25 por ciento las infecciones respiratorias.

Para Alejandro Muñoz Preciado, pediatra especializado en puericultura, lavarse las manos no es solo una rutina saludable y de cuidado personal, es una forma fácil y económica de contrarrestar “la amenaza de la proliferación de infecciones y enfermedades, tanto respiratorias como diarreicas”

Lavarse las manos frecuentemente es de vital importancia pues constantemente los niños están en contacto con gérmenes que pueden hacerles daño como por ejemplo cuando tocan sus mascotas, el suelo, van a baños públicos, cuando se llevan las manos a la boca, cuando comen con las manos e incluso cuando tocan sus compañeros y al tener las manos sucias se pueden transmitir miles de bacterias y por consiguiente adquirir enfermedades.

Por lo tanto, lavarse las manos debe convertirse en un hábito saludable que debe ser enseñado a los niños, pues es la manera más fácil y efectiva de prevenir enfermedades

## **B. Texto Narrativo**

### **LA INCREÍBLE HISTORIA DEL NIÑO GOLOSIN**

Érase una vez un niño muy mal comedor. Siempre protestaba por las comidas que le hacía su mamá en especial odiaba las verduras y el pescado. Él siempre decía que estaría todo el día comiendo dulces, tartas de manzana y pasteles de chocolate, también disfrutaría devorando pastelitos de cabello de ángel, cañas de crema, bollitos, buñuelos de viento y tortas de anís que lo volvían loco y croissant de chocolate y... Basta!!! dijo la madre un día que el niño se negaba rotundamente a cenar su plato de verduras y pescado, si no te acabas el plato te irás a la cama sin postre. Y como el niño no probó bocado se fue a su habitación sin más. Y allí estaba maldiciendo su plato de verduras con pescado. ¡¡¡Ojalá no tuviera que comer verduras y pescado nunca más!!! Me pasaría la vida comiendo dulces... De repente ante sus ojos apareció una hermosa señora que no era otra que su hada madrina y le dijo: "he venido a concederte este deseo que acabas de formular, a partir de ahora no tendrás que comer nada más que dulces y pasteles como a ti te gustan". "¿De verdad, hadita, no tendré que comer nunca más pescado ni verduras ni garbanzos?" "Nunca más pequeño, a partir de ahora todos los alimentos que toques se convertirán en

deliciosos productos de pastelería" y, después de despedirse, desapareció con la misma facilidad con que había aparecido. Al día siguiente el niño comprobó que su deseo se había hecho realidad. El desayuno consistió en un tazón de chocolate con nata acompañado por unos churros calientes. Al mediodía no tuvo menos suerte, un surtido de tartas y pastelitos lo esperaban encima de la mesa mientras el resto de la familia se comía su plato de patatas con carne estofada. Al niño le supo mal no poder probar aquel plato que era uno de sus favoritos, pero no se quejó puesto que prefería seguir con lo suyo. Y a la hora de la cena un pastel de moras y un natilla se comió. Y así fue al día siguiente y al otro hasta que un día se quedó desganado. "¿Que hay para comer mamá?" "Hoy tienes tarta de nueces con chocolate" "No me apetece mamita, ¿no hay nada más?" "Tienes pastel de moras o tarta de chocolate o natillas de vainilla o..." "No sigas mamá, no tengo más hambre". En aquel momento la familia estaba comiéndose un plato de verduras y el niño observó cómo humeaban aquellas patatas, las verdes acelgas que se adivinaban tiernas, aquellas zanahorias de color intenso y los brillantes guisantes todo regado con aceite de oliva virgen y también miraba la cola de merluza adornada con rodajitas de limón y las rebanadas de pan crujiente. Pero en cuanto intentaba tocar algo, inmediatamente se convertía en un delicioso pastel. El niño se levantó disgustado y corrió hacia su habitación llorando. "Hadita, hadita buena, donde estás quiero comer un plato de verduras y pescado como los demás". La hada madrina que era muy comprensiva acudió a su llamada. "Estas seguro de que ya no quieres comer dulces todos los días". "Estoy seguro, quiero comer como todos y de vez en cuando... un dulce". Y así fue. Cuentan que a partir de entonces fue un fantástico gourmet

**Nuria Roch Royo**

### **C. Texto expositivo.**

#### **Las golosinas**

Las golosinas tienen atractivos colores y formas que atraen a niños y mayores, dejándose arrastrar por la variedad de sabores que deleitan sus paladares.

Las golosinas son “calorías vacías”, con un valor nutritivo casi nulo. Están constituidas básicamente por azúcares simples (fructosa, glucosa y sacarosa) de rápida asimilación, aditivos y colorantes artificiales para obtener los llamativos colores.

Los azúcares simples, en nuestro organismo se transforman en glucosa que es absorbida en el intestino, de donde pasa al hígado; allí se transforma en glucógeno y se almacena como reserva energética hasta una cantidad máxima de 100 gramos en el hígado y 200 gramos en los músculos. Si el aumento de células grasas no para, supone un estado inicial de obesidad difícil de revertir ya que se necesitaría una restricción calórica (que podría afectar al crecimiento del adolescente) para compensar ese aumento de peso.

En la mayoría de las golosinas, la proteína se presenta en forma de gelatina, que se caracteriza por una composición incompleta en aminoácidos ya que no aporta las cantidades necesarias por lo tanto se las debe considerar como productos que aportan proteína.

En resumen, las golosinas representan un elevado aporte energético, poca proteína de escasa calidad, muy pocos minerales y ausencia de vitaminas, por lo que no deberían formar parte de la dieta habitual.

#### **d. Texto instructivo.**

##### **Torta de chocolate mojada**

Para hacer una torta de chocolate necesitamos los siguientes ingredientes:

- 195 gramos de harina
- 200 gramos de azúcar
- 25 gramos de cacao en polvo
- 1 cucharadita de polvo para hornear
- 3/4 cucharadita bicarbonato de sodio
- 1/4 cucharadita de sal
- 75 gramos de mantequilla sin sal derretida
- 240 mililitros agua tibia
- 1 cucharada de jugo de limón o vinagre.
- 1 cucharadita extracto de vainilla.

Elaboración:

1. En un recipiente, mezclar muy bien todos los ingredientes secos: harina, azúcar, cacao, polvos de hornear, bicarbonato de soda, y sal con un tenedor o batidor de mano. (tamizar harina y cacao)
2. Aparte, mezclar agua tibia, jugo de limón y extracto de vainilla.
3. Agregar la mezcla de líquidos y la mantequilla derretida a la mezcla de ingredientes secos, y con el batidor manual, integrar todo muy bien.
4. Colocar en un molde enharinado y engrasado o forrado con papel de horno o encerado (si piensa desmoldarlo).



5. Llevar al horno precalentado a 180 C durante 40 minutos. Al pincharlo con un palillo, que éste salga seco.
6. Sacar del horno, y dejar enfriar sobre rejilla, sin sacar del molde.
7. Mientras enfría, preparar el glaseado, colocar todos los ingredientes, chocolate, crema de leche y mantequilla, en un recipiente, y poner en baño de María hasta que se derrita el chocolate. Retirar del calor. Batir muy bien la mezcla y dejar reposar a temperatura ambiente para que enfríe un poco.
8. Una vez a temperatura ambiente el bizcocho, derramar el glaseado por encima que lo cubra todo.
9. Dejar reposar a temperatura ambiente hasta que el glaseado espese y tome consistencia o llevar al refrigerador.
10. . Para servir, cortar en trozos y decorar al gusto. Yo he usado crema batida, cerezas en almíbar y helado de vainilla.



<http://misrecetasfavoritas2.blogspot.com/2012/06/torta-de-chocolate-facil.html>

#### Anexo 4. Rejilla de calificación Pre test

		FOS							GÉNERO DISCURSIVO					SITUACIÓN DE ENUNCIACIÓN					
NO	ESTUDIANTE	TESIS	ARGUMENT O ESTADISTICO	ARGUMENT O EJEMPLO	ARGUMENTO CAUSA EFECTO	ARGUMENT O AUTORIDAD	CONCLUSIO N	TOTAL	AUTOR	POSIBLE LECTOR	TEMATICA	INTENCION DEL AUTOR	TOTAL	PUNTO DE VISTA	ROL	VOCES	POSICION CRITICA	TOTAL	
1	LUISA MARIA BALVIN	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	3	
2	MATHIEW GARCIA CHAVEZ	0	1	1	1	1	1	5	0	1	0	1	3	0	0	1	0	1	
3	LUIS DAVID TREJOS ROJAS	1	1	1	1	0	0	3	0	0	1	1	3	1	1	0	1	3	
4	FELIPE LOPEZ VARGAS	1	1	1	1	0	0	3	1	1	1	0	3	0	0	1	0	1	
5	HANIER QUEJADA CORDOBA	0	1	1	0	1	0	3	0	1	1	0	3	0	1	1	1	3	
6	ANGIE MELISA GUARIN MARIN	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	3	
7	JHOAN ALEXIS RAMIREZ RIVERA	1	0	1	1	0	0	3	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	
8	DAVID RIVERA ARANGO	1	1	0	1	1	1	5	0	0	0	0	1	0	0	1	1	3	
9	DANIELA RODRIGUEZ PESCADOR	0	1	0	1	0	1	3	0	0	1	0	1	1	0	0	1	3	
10	JOHAN MAURICIO GALVEZ	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	3	1	1	0	0	3	
11	KAROL ANDRA ESCARPETA	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	3	0	0	0	0	1	
12	ANYELA VALENCIA SOLER	1	1	1	0	1	0	3	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	
13	KATHERIN MICHEL FLOREZ	1	1	1	1	0	1	5	1	1	1	1	5	1	0	1	1	3	
14	JOSHEP PALACIO	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	3	
15	VALENTINA GRAJALES QUICENO	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	3	1	0	0	1	3	
16	OSCAR CARVAJAL VARGAS	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	3	1	0	0	1	3	
17	YENIFER GONZALEZ	1	1	1	1	1	0	5	1	0	1	0	3	0	0	0	0	1	
18	VALERIA JIMENEZ GUERRERO	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	3	0	0	1	0	1	
19	CRISTIAN SALAZAR	1	1	1	0	1	0	3	1	0	1	0	3	1	0	1	0	3	
20	YUDY ALEJANDRA SALAZAR	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	3	0	0	1	0	1	
21	ANDRES MAURICIO HENAO OCAMPO	0	1	1	1	0	1	3	0	1	1	1	3	1	0	0	1	3	
22	GLORIA JANETH RAMIREZ QUINTERO	0	1	0	1	1	0	3	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	
23	SERGIO DAVID SALAZAR	1	1	1	0	1	0	3	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	
24	DANIELA CARVAJAL VARGAS	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	3	1	0	1	0	3	
25	JHON ALEJANDRO GIL	1	0	0	0	1	1	3	1	1	0	0	3	0	1	1	0	3	

26	SARA CARDONA DIAZ	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	3	1	0	0	0	1
27	MIGUEL ANGEL ESCARRAGA	1	1	0	0	0	1	3	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1
								67					63					57

Anexo 5. Rejilla de calificación de Pos test

		FOS							GÉNERO DISCURSIVO					SITUACIÓN DE ENUNCIACIÓN					
NO.	ESTUDIANTE	TESIS	ARGUMENTO ESTADISTICO	ARGUMENTO EJEMPLO	ARGUMENTO CAUSA EFECTO	ARGUMENTO AUTORIDAD	CONCLUSION	TOTAL	AUTOR	POSIBLE LECTOR	TEMATICA	INTENCIÓN DEL AUTOR	TOTAL	PUNTO DE VISTA	ROL	VOCES	POSICIÓN CRITICA	TOTAL	
1	LUISA MARIA BALVIN	0	1	0	1	0	1	3	1	1	1	0	3	1	1	1	1	5	
2	MATHIEW GARCIA CHAVEZ	1	1	1	1	0	1	5	1	1	0	0	3	0	1	1	0	3	
3	LUIS DAVID TREJOS ROJAS	1	1	0	1	1	1	5	1	1	0	1	3	1	1	1	1	5	
4	FELIPE LOPEZ VARGAS	1	1	0	0	0	1	3	1	1	0	1	3	1	1	1	1	5	
5	HANIER QUEJADA CORDOBA	0	1	1	0	0	1	3	1	1	1	1	5	0	1	1	1	3	
6	ANGIE MELISA GUARIN MARIN	1	1	1	1	0	1	5	1	1	0	0	3	0	0	0	1	1	
7	JHOAN ALEXIS RAMIREZ RIVERA	1	1	0	0	1	1	3	1	1	0	1	3	1	0	1	0	3	
8	DAVID RIVERA ARANGO	0	1	1	1	1	1	5	1	1	1	0	3	0	0	1	1	3	
9	DANIELA RODRIGUEZ PESCADOR	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	5	1	1	1	1	5	
10	JOHAN MAURICIO GALVEZ	1	1	0	1	1	0	3	1	1	0	1	3	0	1	1	0	3	
11	KAROL ANDRA ESCARPETA	0	1	1	0	0	1	3	1	1	1	1	5	1	0	1	1	3	
12	ANYELA VALENCIA SOLER	1	1	1	0	0	1	3	1	1	1	1	5	1	1	1	0	3	
13	KATHERIN MICHEL FLOREZ	0	1	1	1	1	1	5	1	1	0	1	3	1	1	1	1	5	
14	JOSHEP PALACIO	1	1	1	0	0	1	3	1	1	1	1	5	1	1	1	0	3	
15	VALENTINA GRAJALES QUICENO	1	1	0	1	0	0	3	1	0	0	1	3	1	0	0	1	3	
16	OSCAR CARVAJAL VARGAS	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	5	1	1	1	1	5	
17	YENIFER GONZALEZ	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	5	0	0	1	0	1	
18	VALERIA JIMENEZ GUERRERO	1	0	1	1	0	0	3	1	1	0	1	3	1	0	1	0	3	
19	CRISTIAN SALAZAR	1	1	0	1	0	0	3	1	0	0	1	3	1	0	0	1	3	
20	YUDY ALEJANDRA SALAZAR	1	0	1	1	0	1	3	1	1	1	1	5	1	1	1	0	3	
21	ANDRES MAURICIO HENAO OCAMPO	1	1	1	0	1	0	3	1	1	0	1	3	1	1	1	1	5	

22	GLORIA JANETH RAMIREZ QUINTERO	1	1	0	1	0	1	3	1	1	1	1	5	1	1	1	1	5
23	SERGIO DAVID SALAZAR	0	1	0	1	1	1	3	1	1	1	1	5	0	1	1	0	3
24	DANIELA CARVAJAL VARGAS	1	1	1	1	0	1	5	1	1	1	1	5	1	1	1	0	3
25	JHON ALEJANDRO GIL	1	1	0	1	0	1	3	1	1	0	1	3	1	1	0	0	3
26	SARA CARDONA DIAZ	1	1	0	1	0	1	3	1	1	1	1	5	1	1	1	0	3
27	MIGUEL ANGEL ESCARRAGA	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	5	1	1	0	1	3
								97					107					93

## Anexo 6. Evidencias aplicación de la secuencia didáctica.

### a. Trabajo por equipos



**b. Dramatizaciones**



**c. Lectura de textos**



## d. Análisis de textos

preguntas	texto 1 la increíble historia del niño golosin	texto 2 torta de chocolate	texto 3 es importante tener una dieta variada
¿Qué crees que es el autor del texto?	Nuria Roch Royo	Un chef	medico nutricionista.
¿Por qué crees que es el autor?	Para que estemos saludables	porque nos quiere enseñar a hacer una torta de chocolate.	porque esta hablando de una buena nutrición
¿Quién posiblemente pueda ser el autor?	Una persona que este interesada por la nutrición de los niños	alguien que sea experto en cocina.	Un medico que sabe
Porque crees que ese el lector?	porque le interesa la nutrición en los niños	porque el chef quiere que nosotros tengamos nutrición	
Cual es el tema del texto	la increíble historia del niño golosin	torta de chocolate	Es importante tener una dieta variada
Para que crees que el autor escribió el texto.	Para las personas que quieran saber sobre la nutrición	Para los que quieren saber como se prepara una tarta de chocolate	Para los que quieran saber sobre la nutrición

michel



Preguntas	Texto 1 La increíble historia del niño gordin.	Texto 2 Torta de chocolate	Texto 3 Es importante tener una dieta variada
¿Quién crees que es el autor del texto?	Nora Roch Royo	un chef	un médico
¿Por qué crees que ese es el autor?	Porque es una profesional en cómo nosotros podemos comer.	Es una persona que sabe sobre cómo hacer de cocinar a la perfección	por que sabe como podemos estar saludables.
¿Quién posi- blemente puede ser el lector?	Una persona que este interesa- dora en un buena alimentación	Una mamá que quiera cocinar esa receta.	alguien que quiere saber como cuidar su salud.
¿Por qué crees que ese es el lector?	Porque puede ser una persona obesa que se interese en comer saludable	Una persona que este interesado en cocinar.	una persona que se interese en cuidar su salud
¿Cuál es el tema del texto?	sobre la increí- ble historia del niño gordin.	sobre una torta de chocolate mojada.	Es importante tener un dieta variada
Para qué crees que el autor escribió el texto	Para las personas que no tienen una buena alimentación o nutrición.	Para dar ver que hay muchas personas que la pueden cocinar.	Para personas que son adictas a los dulces.

Resumen

¿PREGUNTAS	La increíble historia del niño Goloso	Torta de chocolate	Es importante una dieta variada
¿Quién crees que es el autor del Texto?	Noria Roch royo.	un chef.	Alguien que quiere que la gente baje de peso
¿Por qué crees que eso es el autor?	Por que al final del cuento dice el autor del texto.	Porque el Pato Goloso de la Torta de chocolate.	Por el autor del texto quiere que la gente tenga una buena salud
¿Quién podría haber escrito el texto?	Puede ser un médico de salud.	Alguien que sepa hacer esa receta	Alguien que quiera bajar de peso
¿Por qué crees que eso es el lector?	Porque el de pronto quiere decir que estamos sanos.		Porque quiere que otras persona que baje peso
¿Cuál es el tema de todo?	La increíble historia del niño Goloso.	Torta de chocolate mofada	Es importante una dieta variada
¿Para qué crees que el autor escribió el texto?	Para que los niños del mundo estén sanos.	Para los que quieren saber hacer una torta de chocolate	Para convencernos de bajar de peso